

**Emotion und pädagogische Professionalität:  
Die Bedeutung des Umgangs mit Gefühlen für sozialpädagogische  
Berufe**

Von dem erziehungswissenschaftlichen Fachbereich der Technischen Universität  
Braunschweig zur Erlangung des Grades

eines Doktors der Philosophie

- Dr. phil. –

genehmigte Dissertation von

Dipl.-Päd. Henning Daßler

geboren am 25.4.1965 in Braunschweig

Erstreferentin: Prof. Dr. Hanna Kiper, Universität Oldenburg

Koreferent: Prof. Dr. Ernst Heinrich Bottenberg, TU Braunschweig

Tag der mündlichen Prüfung: 3. Dezember 1999

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung - Anmerkungen zur Situation der Sozialpädagogik als Profession und Disziplin .....	3
A Die Diskussion über Professionalität in der Sozialpädagogik.....	14
1. Die soziologische Perspektive .....	14
1.1 Sozialgeschichtliche Vorbemerkungen .....	14
1.2 Gemeinschaft und Gesellschaft und die Folgen .....	18
2. Soziologische Professionstheorien .....	27
2.1 Das „trait“-Modell der Profession .....	27
2.2 Die strukturfunktionalistische Perspektive .....	30
2.3 Die Kritik an der strukturfunktionalistischen Professionstheorie – interaktionistische und machttheoretische Perspektiven .....	35
2.4 Die neuere systemtheoretische Perspektive .....	41
3. Der Diskurs über die Professionalität sozialpädagogischen Handelns.....	45
3.1 Die Entwicklung der Sozialarbeit zum Beruf – historische Ursachen für die Behinderung einer professionellen Identität.....	46
3.2 Perspektivenwechsel: Geschlechterrolle, Gefühlshaushalt und Gefühlsarbeit.....	53
4. Die Akademisierung der Sozialpädagogik und die Diskussion des Theorie-Praxis-Bezugs – Wie wird Wissenschaft pädagogisch wirksam? .....	58
4.1 Das Konzept des Wissenstransfers.....	64
4.2 Das Konzept der Wissenstransformation.....	68
4.3 Professionen als Institutionalisierung der Relationierung von Urteilsformen.....	74
4.4 Viel versucht und nichts gewonnen? Die Leerstellen eines wissenszentrierten Professionalisierungsmodells .....	78
5. Die Diskussion des Klientenverhältnisses – Die Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung als Merkmal pädagogischer Professionalität .....	81
5.1 Die emotionale Fundierung der pädagogischen Beziehung: Herman NOHLs pädagogischer Bezug.....	83
5.2 Pädagogische Interaktion: Die pädagogische Beziehung als Verhältnis sozialer Rollen.....	91
5.3 Die pädagogische Beziehung in Analogie zum therapeutischen Verhältnis: OEVERMANNs Bild des Pädagogen als „stellvertretender Deuter“.....	100
6. Das Schicksal des Gefühls in der Pädagogik.....	108
B. Zugänge zur Psychologie des Gefühls.....	112
1. Grundorientierungen.....	112
2. Alltäglichkeit und Kulturalität von Gefühl .....	116
3. Gegenstandsbestimmung .....	122
3.1 Zum Definitionsproblem .....	122
3.2 Amplifikation .....	127
3.3 Authentizität und Entfremdung von Gefühl.....	127
4. Oktogonische Amplifikation .....	131
4.1 Aspekt Selbst-Erleben .....	133
4.2 Aspekt Bewertung-Kognition .....	136
4.3 Aspekt Motivation .....	149
4.4 Aspekt Ausdruck.....	151
4.5 Aspekt Physiologie.....	166
4.6 Aspekt Sprechen (Sprache).....	188
4.7 Aspekt „In-der-Welt-Sein“: Ökozität des Gefühls .....	193
4.8 Aspekt Gefühls-Umgang .....	200
C. Sozialpädagogisches Handeln als professioneller Gefühls-Umgang: Aspekte und Dimensionen .....	208
1. „Gefühlsarbeit“ und „Interaktionsstreß“: Gefühls-Umgang als Bestandteil der sozialpädagogischen Berufsrolle.....	208
1.1 Gefühlsarbeit in Dienstleistungsberufen.....	208
1.2 Besonderheiten sozialpädagogischer Berufsrollen .....	211
2. Dimensionen sozialpädagogischen Gefühls-Umgangs und metaemotionale Bezugsstile .....	218
3. Die Dimensionen des Gefühls-Umgangs und ihre Bedeutung für die Professionalität sozialpädagogischen Handelns .....	230
3.1 Ausprägungsmuster sozialpädagogischen Gefühls-Umgangs.....	230
3.2 Gefühls-Umgang und professionelles sozialpädagogisches Handeln .....	233
Literatur .....	236

## ***Einleitung - Anmerkungen zur Situation der Sozialpädagogik als Profession und Disziplin***

Bei der Beschäftigung mit den innerdisziplinären Debatten der sozialpädagogischen Disziplin, bei der Betrachtung der Situation der sozialpädagogischen Berufsfelder – etwa hinsichtlich ihres Selbstverständnisses und ihrer Stellung in der Gesellschaft – werden Eigenarten augenfällig, die dieses gesellschaftliche Teilsystem charakterisieren und die von Beobachtern und Angehörigen des Systems vielfach als kritikwürdig, unbefriedigend und verwirrend empfunden werden. Diese Merkmale seien im folgenden kurz genannt.

*1) Die unklare Selbstbezeichnung der wissenschaftlichen Disziplin und des Berufsfeldes*

Begriffe wie „Sozialpädagogik“, „Sozialarbeit“, „Soziale Arbeit“ bzw. „Soziale Hilfe“ oder „Sozialwesen“ werden gleichermaßen zur Bezeichnung eines Berufsfeldes, einer Wissenschaft bzw. zur Bezeichnung von Studien- und Ausbildungsgängen verwendet, z.T. aber auch bewußt voneinander unterschieden. „Sozialpädagogik“ wird häufig von „Sozialarbeit“ abgegrenzt, um eine eher erzieherisch ausgerichtete Tätigkeit (im ersten Fall) bzw. Ausbildung von einer Arbeit zu unterscheiden, die im Kern in einer Exekution sozialstaatlich-administrativer Vorgaben besteht (im letzteren Fall). Auch kann in der Verwendung des Begriffs „Sozialpädagogik“ ein Verweis auf historische Wurzeln der Disziplin in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gesehen werden oder ein Zeichen für die Einbindung in eine übergreifende Erziehungswissenschaft. Es ist gleichermaßen möglich, auf Begriffe wie „Soziale Arbeit“, „Soziale Hilfe“ oder „Sozialwesen“ zu treffen, die als übergreifende Bezeichnungen dienen, oder benutzt werden um ein spezifisches gesellschaftliches Teilsystem zu bezeichnen (vgl. ORTHBAND, 1986; BOCK, 1986). Für den Außenstehenden läßt sich oft nur eine diffuse Semantik des „Sozialen“ im Sinne einer „Tätigkeit an und mit Menschen“ identifizieren, die in Verbindung steht mit dem ethischen Anspruch des „Helfens“, „Heilens“ oder der „Linderung von Not“<sup>1</sup>.

### *2) Die Diffusität und Heterogenität der Inhalte des beruflichen Handelns*

Die Inhalte der beruflichen Tätigkeit von Sozialpädagogen erscheinen eigentümlich unbestimmt und schwer in einem „Idealtypus“ faßbar. Dies ist im wesentlichen auf zwei

---

<sup>1</sup> Auch in der vorliegenden Arbeit erfolgt die Bezeichnung uneinheitlich, um gewisse Nuancierungen zu ermöglichen und um Sprachkonventionen gerecht zu werden. Vorwiegend wird jedoch der Begriff „Sozialpädagogik“ verwendet.

Umstände zurückzuführen: Zum einen unterliegt das Berufsfeld der Sozialpädagogik einen starken Trend zur Diversifikation, Ausdifferenzierung und Spezialisierung. Absolventen der Studiengänge für Sozialpädagogik, Sozialarbeit o.ä. können u.a. als Erwachsenenbildner, sozialpädagogische Familienhelfer, Bewährungshelfer oder Erziehungsberater eine Beschäftigung finden und damit in Praxisfeldern tätig werden, die sich hinsichtlich ihrer Organisation, ihrer administrativen Einbindung und der in ihnen vorherrschenden Handlungsroutinen stark voneinander unterscheiden. Dieser Umstand spiegelt sich wider in der Diagnose einer „diffusen Allzuständigkeit“ der sozialen Arbeit (THIERSCH, 1993).

Zum anderen weist die konkrete sozialpädagogische Arbeit häufig eine große Nähe zum Alltagshandeln auf, die eine besondere Kompetenz der Beschäftigten nur schwer erkennen läßt (z.B. im Bereich von Streetwork oder Jugendarbeit). Für Außenstehende werden häufig nur Aktivitäten sichtbar, die keine besondere Ausbildung oder Befähigung voraussetzen scheinen. Diese Unklarheit sozialpädagogischer Kompetenz wird noch dadurch verstärkt, daß sich in vielen Praxisfeldern Formen ehrenamtlicher Arbeit und Selbsthilfe etabliert haben, die sich äußerlich oft nur wenig von der Tätigkeit hauptamtlicher Mitarbeiter unterscheiden, aber im selben organisatorischen und institutionellen Umfeld auftreten.

Diversifizierung und Nähe zum Alltagshandeln tragen dazu bei, daß die Angehörigen der sozialpädagogischen Berufsgruppen große Schwierigkeiten haben, eine eigene bzw. einheitliche Berufsidentität auszubilden. Das in der Ausbildung vermittelte berufliche Selbstverständnis erscheint als unklar; oft wird es stärker von der jeweiligen Einbindung in eine Institutionen oder die Zuständigkeit für das spezifische Arbeitsfeld geprägt. Die ausgebildete Sozialpädagogin versteht sich dann oft in erster Linie als „Bewährungshelferin“ oder „Familienberaterin“ und wird von der Umwelt leicht auch eher mit diesen Tätigkeiten als über ihre Ausbildung identifiziert. Es stellt geradezu eine charakteristische Besonderheit des gesellschaftlichen Teilsystems der sozialen Arbeit dar, daß es nie ein abgegrenztes, weithin gültiges „Paradigma“ entwickeln konnte (SCHÜTZE, 1992). Auf der wissenschaftlich-theoretischen Ebene führen diese Umstände zu großen Problemen bei der Entwicklung einer übergreifenden „Theorie der Sozialen Arbeit“ (vgl. MERTEN, 1997).

### *3) Negativdiagnosen bezüglich der Qualität sozialer Arbeit und die mangelhafte Kontinuität sozialpädagogischer Professionalität*

Die Sozialpädagogik hat erhebliche Schwierigkeiten, der im Zuge der wachsenden Knappheit öffentlicher Mittel zunehmend an sie gestellten Forderung nach Nachweis von Effizienz und Effektivität ihrer Maßnahmen gerecht zu werden. Trotz einer verstärkten Bemühung, Verfahren der Evaluation und Qualitätssicherung zu entwickeln, gelingt es nur in geringem Maße, den Nimbus von Ineffektivität und Mittelverschwendung abzulegen, der sozialpädagogischem Engagement in der öffentlichen Diskussion anhaftet (vgl. MAELICKE, 1996; HEINER, 1988).

Das Hintergrundproblem dieser unbefriedigenden Situation besteht – so zumindest nach Ansicht einiger soziologischer Autoren – in dem „strukturellen Technologiedefizit“, das die Sozialpädagogik – wie andere pädagogische Berufsfelder auch – aufweist (LUHMANN/SCHORR, 1979). Das berufliche Handeln in helfenden Berufen erscheint nach dieser Auffassung als nur begrenzt methodisierbar, da die prinzipielle Offenheit und Diffusität der das pädagogische Handlungsfeld charakterisierenden Interaktionen keine Implementierung von technologischen Handlungsprogrammen im Sinne linearer Ursache-Wirkungs-Relationen erlaube. Unabhängig von der Frage nach der Begründetheit eines solchen „pädagogischen Pessimismus“ (vgl. BENNER, 1994) erscheint eine Beurteilung der Effektivität sozialpädagogischer Maßnahmen als schwierig, da hierzu allgemeingültige meßbare Kriterien auf der Basis eines einheitlichen Normenkanons schwer formuliert werden können. Denn eine der wichtigsten Leistungen sozialer Arbeit kann darin gesehen werden, allgemeine normative Leitlinien fallspezifisch *auszudeuten*, und zwar häufig – dies kommt erschwerend hinzu – *vor dem Hintergrund subkultureller und alternativer Normen und Wertmaßstäbe*, die für das jeweilige Klientel kennzeichnend sind (OLK, 1986) und angesichts von Prozessen des normativen Wandels. Dieser Umstand erschwert die Realisierung einer Qualitätsbeurteilung immens.

### *4) Der entmündigende und autonomieschädigende Stellenwert sozialer Arbeit*

Konnte sich die Sozialpädagogik seit ihrer institutionellen Konsolidierung und ihrer zunehmenden Verbreitung nach dem zweiten Weltkrieg noch der Gewißheit hingeben, eine Funktion zu erfüllen, deren ethisch-positiver und gesellschaftsdienlicher Gehalt weitgehende Anerkennung fand, so sieht sie sich seit den frühen 80er Jahren einer fundamental ansetzenden Kritik ausgesetzt. Diese bezieht sich auf das Verständnis des Verhältnisses zwischen dem Staat und den sozialen Dienstleistungsinstitutionen auf der ei-

nen und den Individuen in ihrer sozialen und ökologischen „Lebenswelt“ auf der anderen Seite. Grundtenor dieser Kritik ist die Auffassung, daß über Sozialarbeit ein „Eindringen“ von wissenschaftlichem Expertenwissen in die autonome Lebenswelt des Klientels erfolge, was eine „Kolonialisierung“ (HABERMAS, 1981) dieser Lebenswelt und eine *Zerstörung eigener Problemlösungskompetenzen* sowie eine *Entmündigung* der Menschen durch die wissenschaftlichen Experten zur Folge habe (ILLICH, 1983). Als Hauptmotor dieser Entwicklung wird das Bestreben der Dienstleistungsorganisationen gesehen, die Nachfrage nach ihren Angeboten durch die Zerstörung lebensweltlicher Kompetenzen zu festigen und zu vergrößern.

Wurde bis in die 70er Jahre hinein in der Dienstleistungsgesellschaft noch die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts gesehen, die es ermöglichen würde, die Dominanz des utilitaristischen Kalküls in der kapitalistischen Gesellschaft durch die Verbreitung von Werten wie „Empathie“, „menschliche Wärme“ und „soziale Gesinnung“ abzulösen (FOURASTIE, 1954; GARTNER/RIESSMAN, 1978), so wuchs nun die Skepsis gegenüber den gewachsenen zentralisierten und bürokratisierten Hilfe- und Kontrollapparaten. Die Werte und Motive der sozialen Dienstleistungsunternehmen wurden als ideologische Täuschungsversuche kritisiert, die dazu dienten, den Menschen in der modernen Gesellschaft einem zunehmenden Entmündigungsprozeß zu unterwerfen, um ihn zum Konsumenten einer oktroyierten Bedürfnisbefriedigung degradieren zu können (vgl. OLK, 1986).

##### *5) Das unklare Verhältnis von wissenschaftlicher Sozialpädagogik zur beruflichen Praxis*

Mit der Einrichtung einer Fachhochschulausbildung für Sozialarbeiter/Sozialpädagogen und der Etablierung von sozialpädagogisch ausgerichteten Diplomstudiengängen an Universitäten wurde seit Ende der 60er Jahre in der Bundesrepublik ein Ausbildungskonzept etabliert, daß sich mit LÜDERS (1987) als Programm des „*wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers*“ bezeichnen läßt. Besonders für die universitären Studiengänge war dabei das Modell eines Theorie-Praxis-Verhältnisses bestimmend, das von der Möglichkeit eines „*Transfers*“ wissenschaftlicher Erkenntnis in gesellschaftliche Praxisfelder ausging und sich zum Ziel setzte, *sozialpädagogisches Berufshandeln auf der Basis wissenschaftlichen Wissens neu zu fundieren* (vgl. DEWE u.a., 1992). Getragen wurde dieses Ansinnen von einem wissenschaftsoptimistisch-emanzipatorischen Zeit-

geist und einer damit einhergehenden Erwartungshaltung in Praxis, Öffentlichkeit und Wissenschaft, die sich gründete

*„in einem letztlich unendlichen Vertrauen auf die Möglichkeiten wissenschaftlich-kumulativen Erkenntnisfortschritts und dem Optimismus, pädagogische Praxis auf der Basis wissenschaftlich-objektiven Wissens zu reformieren. Auf Grund der Rationalität wissenschaftlichen Forschens sollten die Möglichkeiten und Bedingungen einer humanen ‚progressiven‘ Theorie der Sozialpädagogik formuliert werden können, um daraus, quasi deduktiv, ‚richtige‘ Praxis ableiten zu können. Es wurde ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Formulierung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse und Theoriebildung und der praktischen Umsetzung in pädagogische Programme und Entscheidungen unterstellt“ (LÜDERS, 1987, S. 640).*

Ziel war es, die „höhere“ Rationalität wissenschaftlichen Wissens über den Weg der Ausbildung in die pädagogischen Praxisfelder zu überführen und deren Rationalitätsniveau im Rahmen dieses Prozesses anzuheben. Neben dem Vorurteil einer Strukturgleichheit von Wissenschafts- und Handlungswissen, das einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik noch fremd gewesen war, erlag dieses Modell der Verwissenschaftlichung dem Irrtum, die wissenschaftliche Erkenntnis würde den Weg in die praktischen Handlungsfelder „unbeschadet“ und im Prinzip unverändert überstehen. Eine sich in den 80er Jahren etablierende Wissensverwendungsforschung konnte jedoch zeigen, daß sozialwissenschaftliches Wissen durch Prozesse der Kontextualisierung, institutionellen Verwendung und Veralltäglichung in der Praxis eine „Verwandlung“ erfährt, so daß es dem daran interessierten Sozialwissenschaftler oft als Zerrbild dessen entgegentritt, als was es in die Praxis entlassen wurde (BECK/BONß, 1989).

Der Anspruch, Wissenschaft und Handlungspraxis erfolgreich aufeinander zu beziehen, erwies sich oft als illusorisch. Dies führte u.a. auch zu einer oft beklagten „Theoriemüdigkeit“ der Studierenden und praktisch tätigen Sozialpädagogen.

#### *6) Schwierigkeiten der disziplinären Verortung und konkurrierende Ansprüche der Ausbildungsinstitutionen*

Kennzeichnend für die Situation der Sozialpädagogik in der Bundesrepublik ist eine institutionelle Zweiteilung der sozialpädagogischen Ausbildung („Sozialpädagogik an zwei Orten“, THOLE 1994). Während die Mehrzahl der Absolventinnen an Fachhochschulen studiert, wird ein kleinerer Teil von Sozialpädagogen universitär ausgebildet. Letztere sehen sich mit dem Umstand konfrontiert, daß der Arbeitsmarkt bis heute nicht die Nachfrage entwickelt hat, die zum Zeitpunkt der Institutionalisierung der Diplomstudiengänge prognostiziert wurde. Zu Problemen führte auch eine institutionell

verankerte *Zweiteilung der Sozialpädagogik als wissenschaftliche Disziplin*. An den Universitäten ist die Sozialpädagogik geprägt durch die Einbindung in die Gesamtdisziplin Erziehungswissenschaft. Diese Rahmung wurzelt in der in Deutschland um die Jahrhundertwende herausgebildeten Tradition einer philosophisch-geisteswissenschaftlichen Sozialpädagogik, die zur Allgemeinen Pädagogik in einem engen Verhältnis stand. Parallel dazu besteht eine historisch u.a. aus Armenpflege, christlichem Sozialengagement und bürgerlicher Frauenbewegung hervorgegangene Tradition institutionalisierter *sozialer Arbeit*, die eine eigene Theoriegeschichte für sich beanspruchen kann und wesentlich die historische Entwicklung der Ausbildung bestimmte, die letztlich in der Etablierung der Fachhochschulstudiengänge einen vorläufigen Abschluß fand.

Problematisch wird diese Konstellation seit einigen Jahren, da der wissenschaftliche Führungsanspruch der universitären Sozialpädagogik bzw. die Einbindung in die Erziehungswissenschaft als Gesamtdisziplin nicht mehr generell akzeptiert wird. Zum einen entwickeln die Fachhochschulen Bestrebungen, sich – etwa durch Erwerb des Promotionsrechts – personell von den Universitäten zu emanzipieren, zum anderen führt die verbreitete Klage über die Irrelevanz der universitären Theorieproduktion und Forschung für die Handlungsfelder der sozialen Arbeit zu Forderungen und Versuchen, eine praxisnahe „*Sozialarbeitswissenschaft*“ zu entwickeln (vgl. z.B. PUHL, 1996), die sich verstärkt an der beruflichen Realität der Sozialarbeit orientieren soll (s.a. HEINER, 1988). Ungeachtet der Frage einer sinnvollen disziplinären Einordnung und wissenschaftlichen Fundierung der Sozialpädagogik können die derzeitigen Entwicklungen und Diskussionen als Beleg dafür gewertet werden, daß die dreißig Jahre währende inhaltliche Selbstbestimmung der Sozialpädagogik als moderne Sozialwissenschaft nach lange nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann.

Für die vorliegende Arbeit erscheinen an dieser offenen und z.T. unbefriedigenden Situation der Sozialpädagogik folgende Sachverhalte interessant:

- Seit der institutionellen Festschreibung der wissenschaftlichen Ausbildung durch die Etablierung der Hochschulstudiengänge für Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialwesen usf. betreibt die sozialpädagogische Disziplin eine intensive Reflexion über die Möglichkeiten, sozialpädagogisches Handeln als professionelle Berufspraxis theoretisch zu fundieren bzw. zu beschreiben (vgl. etwa DEWE/OTTO, 1996; DEWE/OTTO, 1984; OTTO/UTERMANN, 1973). Ziel dieses Professionalisie-



rungsdiskurses, der z.T. eng mit einem allgemeineren erziehungswissenschaftlichen Diskurs über pädagogische Professionalität (vgl. z.B. COMBE u. HELSPER, 1996; HORNSTEIN/LÜDERS, 1989; KORING, 1989; TENORTH, 1989) verschränkt ist, ist es, zumindest einigen der oben angedeuteten Probleme moderner Sozialpädagogik abzuhelpfen.

- Bei dieser Reflexion über den professionellen Charakter der Berufsausübung wurde zunächst im wesentlichen auf Konzepte und Untersuchungen der Berufssoziologie Bezug genommen (z.B. LUCKMANN/SPRONDEL, 1972). Dieser Versuch einer Formulierung einer sozialpädagogischen Professionstheorie unter Anlehnung an soziologische Wissensbestände wurde in den folgenden Jahrzehnten unter Bezugnahme auf jeweils aktuelle theoretische Entwicklungen wieder aufgenommen bzw. fortgesetzt.

Dabei fällt folgendes auf:

Bereits die frühen soziologischen Bezugstheorien (z.B. PARSONS, 1964) sind gekennzeichnet durch den Versuch, das *Verhältnis zweier Größen* zu erfassen, die das soziale Handeln in der modernen Gesellschaft maßgeblich bestimmen.

- Als erstes sind zu nennen die Elemente der *Rationalität*, der Planung, der bewußten Absichten. Diese finden sich wieder in der Beschreibung eines „rationalen Nutzenkalküls“, im marktbewußten Handeln des „*homo oeconomicus*“, das durch ständige Gewinn-Verlust-Bilanzierung gekennzeichnet ist und einer „utilitaristischen Vernunft“, deren strategisches Abwägen von Nutzen und Schaden das menschliche Handeln leitet. Dabei wird Rationalität – zumal in ihrer Zuspitzung im wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß - als die Größe gesehen, welche die moderne Gesellschaft maßgeblich bestimmt und kennzeichnet.
- Dazu kontrastiert werden Qualitäten des Sozialen, die angesprochen werden durch Begriffe wie „*Affektivität*“, „*Gemeinschaftlichkeit*“ bis hin zur „*Intimität*“, als „*gefühlsmäßig*“ oder „*emotional*“.

Es kann gezeigt werden: Professionen als eine spezifische Form moderner Berufe sind gekennzeichnet durch eine bestimmte Ausformung und Ausbalancierung des Verhältnisses der genannten beiden Größen, d.h. insbesondere einer wissenschaftlich-rationalen Problembearbeitung auf der einen Seite und einer im starken Maße durch Gefühle (etwa der Hilfsbedürftigkeit, der Angst, des Vertrauens) beeinflussten zwischenmenschlichen Beziehung auf der anderen. In der erfolgreichen und ausgewogenen Aufnahme und Auf-

rechterhaltung dieser (prekären) Beziehung wird ein wesentlicher Teil der Leistung professioneller Berufsausübung für den Klienten und die Gesellschaft gesehen.

Im Fokus der soziologischen Betrachtung stehen nun meist die Merkmale und Eigenarten der Professionen als einer spezifischen Berufsform und der Beziehung zwischen Professionellem und Klient. Dazu treten Analysen der Funktionen professioneller Berufe für die Gesellschaft und Untersuchungen über Gesetzmäßigkeiten und Eigenarten bei der Herausbildung und Entwicklung der Professionen. Was jedoch soziologisch nicht weiter in den Blick fällt, für die Formulierung eines Konzeptes sozialpädagogischer Professionalität aber von Bedeutung ist, sind detailliertere Merkmale und die unterschiedlichen Dimensionen der Größe „Gefühl“ bzw. „Emotion“, die in besonderer Weise für professionelle Arbeitsbezüge von Bedeutung sind. „Gefühl“ wurde von der Professionssoziologie wie von der Soziologie allgemein als wissenschaftlicher Gegenstand kaum zur Kenntnis genommen bzw. der Psychologie überantwortet. Erst in jüngerer Zeit beginnen sich Soziologen vermehrt mit emotionalen Phänomenen im engeren Sinne zu beschäftigen (vgl. GERHARDS, 1988). Die Vernachlässigung der Emotionen durch die Soziologie wird für die Sozialpädagogik jedoch dann zu einem Problem, wenn – wie in der Vergangenheit zu beobachten – zur Kennzeichnung sozialpädagogischer Professionalität vorwiegend auf soziologische Theoriebestände zurückgegriffen wird. Dies ist besonders deswegen problematisch, weil – wie noch gezeigt werden soll – berufliches sozialpädagogisches Handeln in vergleichsweise starkem Maße durch die Berücksichtigung, Indienstnahme und Beeinflussung von Gefühlen gekennzeichnet ist, d.h. durch einen spezifischen Modus des Umgangs mit Gefühlen, der auch mit dem Begriff „Gefühlsarbeit“ bezeichnet werden kann.

Dazu ist es notwendig, auch auf Wissensbestände der Psychologie zurückzugreifen, in der die Beschäftigung mit Gefühl bzw. Emotion in den letzten Jahren eine Renaissance erfahren hat, die sich u.a. in einer Reihe neuer Forschungsergebnisse, der gestiegenen Zahl von Publikationen und der journalistischen Popularisierung des Themas (etwa durch GOLEMAN, 1996) widerspiegelt.

#### *Zum Aufbau dieser Arbeit*

- Im ersten Teil geht es darum, grundlegende Konturen der soziologischen Professionsforschung herauszuarbeiten und den Diskurs über Professionalität in der Sozialpädagogik nachzuzeichnen (Teil A.). Ausführlich wird dabei auf die soziologischen

Bezugstheorien (A.1. und 2.) eingegangen, die in der Professionalisierungsdiskussion von maßgeblicher Bedeutung geblieben sind.

- Häufig werden die Schwierigkeiten einer Professionalisierung der Sozialpädagogik mit den Besonderheiten ihrer historischen Entstehung begründet. Daher wird auch auf die Entwicklung der Sozialarbeit zum Beruf unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der bürgerlichen Frauenbewegung eingegangen (A.3.).
- Die wissenschaftliche Innovation der Praxis wird gemeinhin als ein wesentliches Merkmal von Professionalität angesehen. Die Umsetzung dieser „Verwissenschaftlichung“ gestaltet sich jedoch in der Pädagogik als schwierig. Es wurden verschiedene Vorstellungen entwickelt, wie Wissenschaft und Praxis förderlich aufeinander zu beziehen seien. Einige wichtige Ansätze werden in Kapitel A.4. dargestellt.
- Ein wesentliches Medium des pädagogischen Handelns stellt die Gestaltung der „pädagogischen Beziehung“ dar. Die Ansichten über die Merkmale einer förderlichen und „professionellen“ Beziehung zwischen Erzieher und Zu-Erziehenden haben sich – auch angesichts veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen – in jüngerer Zeit gewandelt (A.5.).

Es sei an dieser Stelle bereits darauf hingewiesen, daß sich bei allen in Abschnitt A. behandelten Themen starke Bezüge zum Gegenstand Gefühl aufzeigen lassen, was auf die Relevanz dieses Themas für die Frage sozialpädagogischer Professionalität hindeutet.

- Eine Darstellung relevanter emotionspsychologischer Grundgedanken erfolgt im Teil B. dieser Arbeit. Dabei wird eine Herangehensweise gewählt, die darauf zielt, möglichst viele Aspekte des Gegenstands Gefühl einzubeziehen, die Anschlüssigkeit zur Alltagserfahrung zu gewährleisten und Möglichkeiten einer emotionaler Entfremdung zu berücksichtigen.
- Im dritten Abschnitt (Teil C.) erfolgt schließlich auf Grundlage der vorangegangenen Kapitel eine Kennzeichnung sozialpädagogischer Berufspraxis als Gefühlsarbeit und die Erörterung von Möglichkeiten ihrer Professionalisierung. Dabei wird der Stellenwert von Gefühlsarbeit in Dienstleistungsberufen thematisiert und Besonderheiten sozialpädagogischer Berufsrollen angesprochen (C.1.).
- Anhand einer modellbildenden Darstellung der Dimensionen sozialpädagogischen Gefühls-Umgangs wird dessen Bedeutung für die sozialpädagogische Praxis illustriert (C.2.). Darauf aufbauend lassen sich Merkmale und Zielsetzungen einer die Gefühlsdimension berücksichtigenden Professionalisierung sozialpädagogischer Praxis formulieren (C.3.).

Zunächst noch einige Vorbemerkungen. Die Frage mag berechtigt erscheinen, welchen Sinn es macht, zwei in Bedeutung und Herkunft so unterschiedliche Begriffe wie „Gefühl“ bzw. „Emotion“ und „Professionalität“ zusammenzuführen. Vor allem aufgrund der Tatsache, daß beide Begriffe üblicherweise verschiedenen Wissenschaftsbereichen – „Gefühl“ der Psychologie, „Professionalität“ den Sozialwissenschaften, i.e.S. der Soziologie – mag der Versuch sie isoliert von ihrem Herkunftskontext aufeinander zu beziehen, problematisch erscheinen. Inkommensurabilitäten und Inkompatibilitäten sind Gefahren, die es bei einem solchen Projekt zu berücksichtigen gilt.

Eine andere Quelle möglicher Vorbehalte ist eher inhaltlicher Art. „Profession“ und „Professionalität“ steht im üblichen Verständnis in einen engen Bezug zu Kategorien wie „Rationalität“ und „Wissenschaft“, die gemeinhin nicht in Verbindung mit Gefühlsphänomenen gebracht werden, sondern sich vielmehr durch Abgrenzung von diesen konstituieren. Schnell wird daher der Verdacht geweckt, hier werde versucht, sozialpädagogisches Denken zu „emotionalisieren“, und zwar im Sinne einer unreflektierten „Sentimentalisierung“. Diese Befürchtung ist insofern berechtigt, als „Gefühl“ häufig aus einer (auch naiven) kultur- und wissenschaftskritischen Haltung heraus als ein Residuum von Qualitäten wie Spontaneität, Unmittelbarkeit und Natürlichkeit beansprucht wird.

Den Bedenken der erstgenannten Art, die vorwiegend wissenschaftstheoretischer Natur sind, kann – wie in dieser Arbeit – dadurch begegnet werden, daß die Betrachtung von „Gefühl“ nicht nur aus einem „engen“, konventionell-psychologischen Blickwinkel erfolgt, der ein adäquates Verständnis des Gegenstands behindert und sich gegenüber anderen Disziplinen abschließt. Bei dieser perspektivischen Öffnung kann an Vorarbeiten angeknüpft werden (BOTTENBERG, 1991, 1995, 1996; BOTTENBERG u. DAßLER, 1997). Dies ermöglicht ein Verständnis von „Gefühl“, daß seine Vielfalt und Reichhaltigkeit sichtbar werden läßt und soziale und kulturelle Aspekte explizit berücksichtigt. So wird es möglich, nicht nur die emotionalen Prozesse in den Blick zu nehmen, die gemeinhin in den üblichen psychologischen Abhandlungen und Handbüchern als relevant erachtet werden (z.B. Motivation, Physiologie, Ausdruck), sondern auch zu zeigen, daß Gefühl soziokulturell einen „Umgang“ erfährt, der historischen Wandlungen unterworfen ist.

Vor diesem Hintergrund erscheint dann auch der zweite von mir vorweggenommene Einwand in einem anderen Licht. Es läßt sich zeigen, daß die kulturelle Entwicklung,

die u.a. den Siegeszug wissenschaftlicher Rationalität ermöglichte, in gesellschaftlichen Teilbereichen mit einer „Austreibung“ bestimmter Gefühlsphänomene einherging. Diese erfolgte auf dem Wege sozialer Normierung (insbesondere des Gefühls-Ausdrucks) und stellt bei näherer Betrachtung nicht eine Abstinenz von Gefühl überhaupt, sondern *eine* spezifische Form des Umgangs mit Gefühlen dar. Ein gefühlsfreier gesellschaftlicher Raum existiert nicht, so wenig wie es - abgesehen von schweren pathologischen Grenzfällen - emotionslose Menschen gibt. *Die Dichotomisierung von Rationalität und Emotionalität basiert auf oberflächlicher Beobachtung und führt in der Wissenschaft oft ungerechtfertigterweise dazu, Gefühle als (zu vernachlässigende) Randerscheinungen zu interpretieren.*

Eine Überwindung dieser überkommenen Auffassung erlaubt es, qualitative Züge alltäglicher sozialpädagogischer Praxis in den Blick zu bekommen, die gemeinhin gar nicht wahrgenommen werden oder als vermeintliche Selbstverständlichkeiten nicht in das Zentrum der Aufmerksamkeit geraten. Diese Qualitäten sozialpädagogischen Handelns liegen in einer Auseinandersetzung mit verschiedenen, auch randständigen, devianten (und delinquenten) Subkulturen, die in der Fähigkeit zum Umgang mit der jeweiligen (teil-) kulturspezifischen „Gefühlslage“ wurzelt.

Die Beschreibung sozialpädagogischer Praxis aus einem emotionstheoretischen Blickwinkel liefert die Basis für einen *Beitrag der Gefühlstheorie für eine Professionalisierung sozialpädagogischen Handelns*. Dieser Beitrag besteht

- in der Möglichkeit, sozialpädagogisches Alltagshandeln aus gefühlstheoretischer Perspektive zu (re-)interpretieren (Sozialpädagogik als „Gefühlsarbeit“),
- im Aufzeigen von Aspekten sozialpädagogischen Gefühls-Umgangs,
- in der Bereitstellung eines theoretischen Rahmens zur Reflexion und Veränderung dominierender kultureller Bezugsmodi (konvergenter vs. divergenter Gefühls-Umgang).

## ***A Die Diskussion über Professionalität in der Sozialpädagogik***

### **1. Die soziologische Perspektive**

#### *1.1 Sozialgeschichtliche Vorbemerkungen*

Die Genese der Soziologie als Wissenschaft im 18. und 19. Jahrhundert ist eng verknüpft mit sozialen Prozessen, die zur Umwandlung ständisch geprägter Lebensformen in eine Gesellschaftsform führten, die durch eine neue Form der Arbeitsteilung gekennzeichnet ist. Diese wird in neuerer Zeit u.a. als „*funktionale Differenzierung*“ bezeichnet. Die mit dieser Entwicklung einhergehenden – oft krisenhaft empfundenen – Phänomene wie die Herausbildung einer modernen Massengesellschaft, die Umwälzung der Lebens- und Arbeitsbedingungen durch Industrialisierung und Landflucht, das Erleiden von Entfremdung durch die Zerstörung der überkommenen gemeinschaftlichen Lebensformen, aber auch die Entwicklung von Freiräumen individueller Lebensgestaltung bildeten wichtige Anlässe zur Herausbildung der Soziologie als eigenständiger wissenschaftlicher Disziplin. Sie sind aber gleichermaßen – dies sei an dieser Stelle bereits betont – Ausgangspunkt der Entstehung der Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft an der Wende zum 20. Jahrhundert (vgl. MOLLENHAUER, 1987). Im folgenden seien einige Züge dieses Strukturwandels im 19. Jahrhundert für den deutschsprachigen Raum grob skizziert (vgl. SACHSE/TENNSTEDT, 1983). In anderen europäischen Staaten und Regionen verlief die Entwicklung in ihren Grundzügen ähnlich, aber zeitlich versetzt und unter unterschiedlichen politischen und kulturellen Rahmenbedingungen. Die deutsche Situation ist historisch sicherlich einzigartig, aber dennoch geeignet, die historische Gesamtentwicklung, an deren Ende die Herausbildung einer als „*Moderne*“ bezeichneten Epoche steht, zu illustrieren.

Ein bereits Mitte des 18. Jahrhunderts einsetzendes und auf unterschiedliche Faktoren zurückzuführendes Bevölkerungswachstum führt im Laufe des 19. Jahrhunderts in Deutschland zu einem Anstieg der Bevölkerungszahl um mehr als das Doppelte. Diese Entwicklung hat zur Folge, daß die tradierten Arbeits- und Wirtschaftsformen der ständischen Gesellschaft die Existenzsicherung breiter Bevölkerungsschichten nicht mehr gewährleisten können. Insbesondere die Erträge der landwirtschaftlichen Produktion halten mit dem Anstieg der Zahl der zu ernährenden Menschen nicht mehr Schritt, was u.a. zu einer massiv einsetzenden Landflucht der agrarisch wirtschaftenden Bevölkerung führt. Diese wird in Preußen durch die 1842 erlassene Freizügigkeitsgesetzgebung,

die der Landbevölkerung einen Wohnortwechsel überhaupt erst ermöglichte, noch beschleunigt. Diese rechtliche Neuerung erfolgt vor dem Hintergrund der demographischen Probleme und der auf dem Wiener Kongreß beschlossenen politischen Neuordnung Mitteleuropas nach den napoleonischen Kriegen. Die gewachsenene Möglichkeiten geographischer Mobilität begünstigen die Entwicklung Preußens zum Vorreiter der einsetzenden Industrialisierung im deutschsprachigen Raum. Hier ist besonders das wirtschaftliche Strukturgefälle des nach dem Wiener Kongreß geographisch neudefinierten Landes entscheidend, das zu einer – politisch gewünschten - Abwanderung großer Teile der ostelbischen Bevölkerung in die sich industrialisierenden rheinländischen und westfälischen Gebiete führt. Die wirtschaftlich und agrarisch gänzlich anders strukturierten süddeutschen Staaten versuchen den Bevölkerungsanstieg durch die Begrenzung des Geburtenzuwachses über die Einschränkung des Heiratsrechts zu vermindern, eine Strategie, die nur begrenzt Erfolg zeigt und u.a. zur Auswanderung vieler Menschen aus dem deutschen Staatenraum führt.

Bevölkerungszuwachs, Auflösung der alten agrarischen Lebensweise und die Zerstörung des städtischen Handwerks durch die einsetzende Industrialisierung bilden die Ursachen für die Verarmung und Entwurzelung breiter Bevölkerungsschichten, die häufig ohne festen Wohnsitz auf der Suche nach Erwerbsmöglichkeiten durch das Land ziehen. Diese als „*Pauperisierung*“ bezeichnete Verelendung bildet die Grundlage für die Entstehung des neuen Industrieproletariats.

Die Entstehung dieses entwurzelten und wirtschaftlich wie rechtlich ungesicherten „*Vierten Standes*“ trägt neben den Emanzipationsbestrebungen eines neuen Bürgertums und dem Bedürfnis des Adels nach Besitzstandswahrung zu einer sozialen und politischen Zuspitzung der Situation bei, die 1948/49 ihren Höhepunkt in dem gescheiterten Versuch einer revolutionären Umwälzung mit demokratischer Zielsetzung findet.

Nach 1948 führen Rationalisierungsprozesse der Landwirtschaft, neue Formen der Kapitalwirtschaft und die Durchsetzung technologischer Neuerungen zu einer Zunahme von Wanderungsbewegungen, Verstädterung und Industrialisierung, die in den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts bis dahin ungekannte Ausmaße annimmt. Nach der Reichsgründung 1971 erfolgt der endgültige Durchbruch Deutschlands auf dem Weg vom Agrarstaat zur industriellen Großmacht. Ein großer Teil der Bevölkerung (21,3%; SACHSE/TENNSTEDT, 1983, S. 164) lebt nun in den sich rasch vermehrenden Großstädten, in denen sich ganz neue Formen der Arbeit und Subsistenzsicherung herausbilden (etwa die Arbeit in industriellen Großbetrieben). In nie gekannten Maße erfahren

Menschen das Leben in großräumigen urbanen Strukturen, in durchrationalisierten Arbeitsprozessen, das Phänomen der „Masse“. Sie sind Teil der Entwicklung einer völlig neuen großstädtischen Kultur, die bis in privateste Bereiche hinein das Leben umgestaltet und die Wirkung jahrhundertealter Traditionen auslöscht. Am Ende des 19. Jahrhunderts zeigt sich die Welt in einer völlig anderen Gestalt als zu ihrem Beginn.

Die Soziologie versucht, diesen als „Herausbildung der Moderne“ bezeichneten Veränderungsprozeß theoretisch zu fassen und einer Erklärung zuzuführen. Klassische Autoren der Soziologie wie Karl MARX, Emile DURKHEIM und Max WEBER sehen dies als ihr Anliegen.

Bedeutsam ist dabei, daß durch die wichtigen sozialen Umwälzungen jener Zeit die Bedeutung des Sozialen an sich überhaupt erst in den Blick gerät. Wie nie zuvor wird die Wandelbarkeit und Flexibilität der Formen menschlicher Vergesellschaftung offenbar, die sich den Zeitgenossen oft als erschreckender Verlust des Gewohnten und Vertrauten eröffnet. Zum ersten Mal wird auch deutlich, daß selbst die selbstverständlichsten, intimsten und privatesten Angelegenheiten des Lebens, wie z.B. eheliche Partnerschaft, Familie, die Erziehung der nachfolgenden Generationen, von sozialen Wirkkräften beeinflußt sind und sich daher als fragil und wandelbar erweisen.

Auch die öffentliche Erziehung und die sie leitende und reflektierende Pädagogik müssen das Ausmaß der sozialen Bedingtheit ihres Gegenstandes anerkennen. Denn nun zeigt sich, wie das pädagogische Handeln von seiner sozialen Einbettung bestimmt ist. Sehr pointiert weist Emile DURKHEIM 1902 in seiner Antrittsvorlesung auf diesen Sachverhalt hin:

*„Von welcher Seite man auch die Erziehung betrachtet, überall zeigt sie uns dieselbe Ansicht. Ob es sich um Ziele handelt, die sie verfolgt, oder um die Mittel, immer antwortet sie auf soziale Notwendigkeiten; sie drückt kollektive Ideen und kollektive Gefühle aus“ (DURKHEIM, 1973, S. 53).*

Dabei betont DURKHEIM besonders die Zuständigkeit der Soziologie für die Reflexion pädagogischer Ziele, während er der damals noch jungen wissenschaftlichen Psychologie eine besondere Bedeutung für die Entwicklung der pädagogischen Mittel zuweist. Er bringt die Orientierungsprobleme seiner Zeit zum Ausdruck, die auch eine Formulierung pädagogischer Ziele zum Problem werden lassen und auf die eine junge Soziologie Antworten sucht.

*„Selbst wenn das menschliche Bewußtsein kein Geheimnis mehr für uns enthielte, selbst wenn die Psychologie eine vollausgebildete Wissenschaft wäre, könnte sie den Erzieher*



*doch nicht über das Ziel belehren, das er zu verfolgen hat. Nur die Soziologie kann uns helfen, dieses Ziel zu verstehen, indem sie es an die sozialen Zustände knüpft, von denen es abhängt und die es ausdrückt, oder aber sie kann uns helfen, dieses Ziel zu entdecken, wenn das getrübe und schwankende öffentliche Bewußtsein nicht mehr weiß, was es soll“ (DURKHEIM, 1973, S. 50).*

## 1.2 Gemeinschaft und Gesellschaft und die Folgen

Die Soziologie sieht es als ihre Aufgabe an, eine Sprache für die Veränderungen der neuen Epoche zu finden und sie findet diese, indem sie auf spezifische Weise – wenn auch nicht immer explizit unter diesem Namen – auf die Gegenüberstellung der Größen „Verstand (Rationalität)“ und „Gefühl“ zurückgreift (vgl. KAHLE, 1982).

Diese Kontrastierung zeigt sich markant in TÖNNIES' (1926, verfaßt 1880/87) dichotomer Unterscheidung von „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“. Ausgangspunkt sind für TÖNNIES zwei Formen des „Willens“ auf der psychischen Ebene. Von einem „Wesenswillen“, der mit gefühlhaften Prozessen in Verbindung steht, scheidet er einen „Kürwillen“, der auf dem „reinen Denken“ basiert. Diese Willensformen finden auf der gesellschaftlichen Ebene ihre Entsprechungen in zwei Formen der menschlichen Assoziation: Der wesentlich emotional mitkonstituierten „Gemeinschaft“, wie sie in Verwandtschafts-, Nachbarschafts- und Freundschaftsbeziehungen ihren Ausdruck findet und der durch geldwirtschaftliche Tauschbeziehungen, gesetztes Recht und strategische Handlungsmotive gekennzeichneten „Gesellschaft“, wie sie sich idealtypisch in den modernen Großstädten und Massenmetropolen zeigt.

Bemerkenswert ist es, mit welch kulturkritischem Impetus TÖNNIES seine Unterscheidung zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft vornimmt. Wird erstere idyllisierend als Ausdruck anthropologisch angelegter, „grundmenschlicher“ sozialer Bezüge (Mutter-Kind-Dyade, Gatten- und Geschwisterbeziehung, vgl. TÖNNIES, 1926, S. 8ff.) beschrieben, die dem Menschen emotionale Sicherheit und soziale Zugehörigkeit vermitteln, erscheint „Gesellschaft“ als ein

*„... Kreis von Menschen, welche, wie in Gemeinschaft, auf friedliche Art nebeneinander leben und wohnen, aber nicht wesentlich verbunden, sondern wesentlich getrennt sind, und während dort verbunden bleibend trotz aller Trennungen, hier getrennt bleiben trotz aller Verbundenheiten. (...) ... hier ist ein jeder für sich allein, und im Zustande der Spannung gegen alle übrigen.“ (TÖNNIES, 1926, S. 39).*

Die Normalität der Gesellschaft ist gekennzeichnet durch ein Verhältnis der Menschen zueinander, das TÖNNIES als „potentielle Feindseligkeit oder als ein latenter Krieg“ (S. 52) begreift, ein Zustand, der durch die strategisch motivierte Bildung von Interessenkoalitionen und konventionelle Geselligkeit lediglich gemildert, aber nicht aufgehoben werden kann<sup>2</sup>. Die menschlichen Umgangsformen erscheinen als bestimmt von dem die

---

<sup>2</sup> Zu verweisen ist an dieser Stelle auch auf die ähnlich gelagerte Auffassung Paul NATORPs, der in jüngerer Zeit als „Klassiker“ der Sozialpädagogik wieder entdeckt wird (NIEMEYER, 1998). Die hier erfolgende Konzentration auf TÖNNIES ist seiner Wirkung auf die soziologische Theorieentwicklung geschuldet.

Gesellschaft kennzeichnenden und bestimmenden Warenaustausch; „Höflichkeit“ entsprechend als

*„Austausch von Worten und Gefälligkeiten, in welchem jeder für alle da zu sein, alle jeden als ihres gleichen zu schätzen scheinen, in Wahrheit jeder an sich selber denkt und im Gegensatze zu allen übrigen seine Bedeutung und seine Vorteile durchzusetzen bemüht ist“ (TÖNNIES, 1926, S. 53).*

Ähnlich wie MARX (und in Anlehnung an diesen) kritisiert TÖNNIES die Entfremdungseffekte des modernen Kapitalismus, die sich in seinen Augen in der Entwertung menschlicher Arbeit und der dominierenden Rolle des Warenhandels zeigen:

*„Alles Schaffen, Bilden und Wirken der Menschen ist etwas wie eine Kunst und gleichsam organische Tätigkeit, wodurch menschlicher Wille in die fremde Materie, Form gebend überströmt; und wenn zur Erhaltung, Förderung oder Freude einer Gemeinschaft dienend, wie im natürlichen und ursprünglichen Verhältnisse, als eine Funktion dieser begreifbar, d.i. als ob die Gemeinschaft, durch diesen Einzelnen (diese Gruppe) ausgedrückt, sich selber solches leiste. Der Handel, als die Geschicklichkeit Profit zu machen, ist das Gegenteil aller solcher Kunst. Profit ist kein Wert, er ist nur eine Veränderung in den Relationen der Vermögen: das Plus des einen ist das Minus des anderen (...)“ (TÖNNIES, 1926, S. 55f.).*

„Gesellschaft“ wird von TÖNNIES inhaltlich mit Kapitalismus und Entfremdung gleichgesetzt:

*„Die Kaufleute oder Kapitalisten (...), sind die natürlichen Herren und Gebieter der Gesellschaft. Die Gesellschaft existiert um ihretwillen. Sie ist ihr Werkzeug“ (TÖNNIES, 1926, S. 59).*

Für den vorliegenden Zusammenhang ist von besonderer Bedeutung, daß TÖNNIES seine Gesellschaftsanalyse nicht etwa – wie MARX – in einen historisch-evolutionären Gedankengang einbettet, sondern sie *psychologisch* fundiert. Dies erfolgt durch die begriffliche Aufspaltung des menschlichen „Willens“ (ein Begriff, der seinerzeit noch eine gebräuchliche psychologische Kategorie war) in einen sogen. „Wesenwillen“ und einen „Kürwillen“. Der „Wesenwille“ konstituiert sich maßgeblich aus dem Gefühl:

*„Alle spezifisch menschlichen, also die bewußten und gewöhnlich willkürlich genannten Tätigkeiten sind abzuleiten, sofern sie dem Wesenwillen angehören, aus dessen Eigenschaften und aus seinem jedesmaligen Erregungszustande. Dieser ist, was wir als Stimmung, oder als Affekt, oder auch als bestimmende Vorstellung, Meinung, Wahn verstehen müssen; ganz allgemein aber als Gefühl bezeichnen ...“ (TÖNNIES, 1926, S. 98).*

Der „Kürwillen“ bezeichnet dagegen die Fähigkeit des Menschen zu berechnender, abstrakter, vom eigenen „Wesen“ distanzierter und damit freier Reflexion und Handlungsplanung, die allerdings erst auf Basis des Wesenwillens erfolgen kann:

*„Die Gesamtformen des Kürwillens – welche die Elemente des Wesenwillens in sich enthalten – sollen hiernach begriffen werden als Systeme von Gedanken, nämlich Absichten, Zwecken und Mitteln welche ein Mensch als seinen Apparat im Kopfe trägt, um damit die Wirklichkeiten aufzufassen und anzufassen, woraus mithin wenigstens die Grundzüge seiner willkürlichen Handlungen, sofern sie nicht aus den Gesamtformen seines Wesenwillens hervorgehen, abgeleitet werden dürfen. Solches System heiße im allgemeinen Bestrebung“ (TÖNNIES, 1926, S. 109).*

Der Kürwillen steht für TÖNNIES im Dienst einer fortgeschrittenen Form der berechnenden Selbstdarstellung, zum Zwecke der Erzielung des eigenen Vorteils, der „heuchlerischen“ Vorspiegelung falscher Tatsachen:

*„So darf der Streber keine Bedenken tragen, irgendwelchen Schein anzunehmen, dessen Wirkung diejenige eines gleichen Wirklichen sein kann. Was das wahrgenommene Wort vereiteln würde, kann die Lüge verbessern. Seine Gefühle zurückhalten, wenn sie häßlich und abscheulich sind, lehrt das Gewissen. Sie zu verbergen, wo ihre Offenbarung schädlich sein kann, ist Begriff und Regel gemeiner Lebensklugheit. Aber ihre Äußerungen anzunehmen und abzulegen, je nach Forderung der Umstände, ja oft die Zeichen entgegengesetzter Empfindungen vor sich her zu tragen, als der wirklich gehegten, vor allem aber seine Absichten zu verstecken, oder doch Ungewißheit darüber auszubreiten: Das ist einer Handlungsweise eigen, die durch Berechnung geleitet wird (...). Der Streber will nichts umsonst tun; alles was er tut, soll ihm etwas eintragen; was er ausgibt, soll in anderer Gestalt zu ihm zurückkehren, er ist stets auf seinen Vorteil bedacht; er ist interessiert“ (TÖNNIES, 1926, S. 109).*

Hervorzuheben ist an dieser Äußerung, daß sich für TÖNNIES der Kürwillen offensichtlich in einer besonderen Fähigkeit zur Kontrolle des Gefühlsausdrucks zeigt, in der bewußten und kalkulierten Steuerung von Äußerungen intimster Selbstbefindlichkeit, die in unseren Tagen als „*impression management*“ (GOFFMAN, 1971) oder spezifische Form des „*Gefühls-Umgangs*“ (siehe Teil B) bezeichnet werden würde. Bei TÖNNIES zeigt sich hier ein ausgeprägter Widerwille gegen eine Ausbreitung des strategischen Kalküls im sozialen Leben und das Verschwinden unverstellter „authentischer“ Gemeinschaftlichkeit, die für ihn die noch junge Moderne charakterisiert.

*„Aller Kürwille enthält etwas Unnatürliches und Falsches. Dem ist jene Empfindung des unbefangenen Zuschauers gemäß, die sich geltend macht, wenn häufig solche Tätigkeiten als ‚gemacht‘, ‚forciert‘, ‚tendenziös‘ oder ‚absichtlich‘ bezeichnet werden; eine Empfindung ästhetisch-moralischen Mißfallens, wie es in Leben und Dichtung oft auf energische Weise sich geltend macht“ (TÖNNIES, 1926, S. 112).*

TÖNNIES postuliert eine absolute Entsprechung der von ihm bezeichneten seelischen Qualitäten und der Formen menschlicher Vergesellschaftung:

*„Die Assoziation der Ideen ist analog der Assoziation der Menschen. Die Gedankenverbindungen, die den Wesenwillen darstellen, entsprechen der Gemeinschaft, diejenigen welche Kürwillen bedeuten, entsprechen der Gesellschaft. (...) Ohne Erkenntnis*

*und Anerkennung dieses psychologischen Gegensatzes ist das soziologische Verständnis der hier dargestellten Begriffe unmöglich“ (TÖNNIES, 1926, S 121f.).*

Diese Rückführung einer dichotomischen Unterscheidung von Gesellschaft und Gemeinschaft auf zwei Spielarten des menschlichen Willens ist folgenreich. Denn hinter dieser analytisch anmutenden Unterscheidung verbirgt sich ein tiefwurzelnder Vorbehalt gegenüber der Moderne. Die Verwerfungen und Entwertungen, die mit den sozialen Veränderungen seiner Zeit einhergehen, führen zu einem Gefühl tiefer Verunsicherung, dem sich TÖNNIES nicht zu entziehen vermag. Häufig betrachten ältere Generationen die Nachfolgenden mit Skepsis, mißtrauen ihren Fähigkeiten zur Gestaltung der Zukunft und ihrer moralischen Integrität. Schneller sozialer Wandel mag diesen gefühlsmäßigen Vorbehalt begünstigen, bei TÖNNIES führt er dazu, die Phänomene der neuen Zeit als Ausdruck der schlechtesten menschlichen Eigenschaften zu etikettieren: Vorteilssucht, Gewinnstreben, Lüge. Zwar verfällt er seinem Vorbehalt nicht so weit, daß er dem Menschen der Gemeinschaft jegliche Fähigkeit zum Schlechten absprechen würde, doch scheinen ihm in der modernen Welt die Lüge, die Verstellung kennzeichnende Merkmale zwischenmenschlicher Verhältnisse zu sein, die Fähigkeit zur Unwahrhaftigkeit eine Basis für den gesellschaftlichen Erfolg.

Dieser Zeitkritik mag mehr oder weniger Verständnis entgegengebracht werden, wichtig ist, daß in TÖNNIES Affekt gegen die Moderne der Ausgangspunkt seiner analytischen Begriffsbildung zu sehen ist. Dies führt dazu, daß seine begrifflichen Dichotomien bereits im Ansatz konnotative Gehalte aufweisen, die in der Folge seine gesamten Betrachtungen durchziehen. Menschlichen Motiven, die zur Bildung von Gemeinschaften führen, bzw. sich in diesen entwickeln, werden „wesenhafte“ Züge zugeschrieben. Damit erscheinen sie als anthropologische Grundgegebenheiten, mithin als ahistorisch und unwandelbar. Als Konsequenz muß jede Abkehr von gemeinschaftlichen Lebensweisen leicht als „unnatürlich“ und „inhuman“ erscheinen. Des weiteren generieren die distanzierten sozialen Lebensformen der Moderne nach dieser Logik ein Bedürfnis nach Befriedigung des unerfüllten Drangs nach Gemeinschaft. Die Ende des 19. Jahrhunderts einsetzende Jugendbewegung scheint auch tatsächlich eine historische Bestätigung dieses menschlichen Grundbedürfnisses zu sein. Problematisch ist jedoch, daß TÖNNIES antimodernistischer Affekt leicht dazu führt, daß „Gesellschaft“ *von vornherein* als eine unmoralisches und „unnatürliches“ Gebilde erscheint, von dem es sich innerlich zu distanzieren und abzuwenden gilt, wenn schon eine Rückkehr zu „gemeinschaftlichen“ Lebensformen nicht mehr zu denken ist. Eine offensive Analyse der Entwicklungsten-

denzen der Moderne wird so bei TÖNNIES im Ansatz behindert, denn Ausgangspunkt seiner Betrachtung ist weniger der Drang nach soziologischer Aufklärung, sondern Res-sentiment. Die Grenzen seiner Zeit in seinen Betrachtungen zu überwinden, gelingt TÖNNIES nicht.

Die in kulturkritischer Perspektive vorgenommene Einteilung von TÖNNIES wird auch deswegen kritisiert, weil nicht von einem reinen Übergang von einem emotionalen zu einem rationalen Gesellschaftstypus auszugehen ist und empirisch anzutreffende soziale Gebilde gemeinhin Mischformen darstellen. Außerdem ist die hohe affektive Aufladung der Verwandtschafts- und Familienbeziehungen bekanntermaßen auch ein Phänomen der Moderne, so etwa die intensiven Gefühlsbeziehungen in der Kleinfamilie (vgl. dazu z.B. KAHLE, 1982).

TÖNNIES Unterscheidung zwischen rationaler Gesellschaft und emotionaler Gemein-schaft hatte weiterhin Einfluß, jedoch weniger wegen ihres moralischen Impetus, als wegen ihres analytischen Gehalts. Spätere Soziologen entkleideten sie ihres kulturkriti-schen Zuges und verwendeten sie in eher deskriptiver Absicht. So fand sie etwa ihre Aufnahme in der typologisierenden Soziologie Max WEBERs. WEBER bezieht sich bei der Konstruktion seiner idealtypischen soziologischen Begriffe explizit auf die Unter-scheidung von Ratio und Gefühl. Bereits bei der Kennzeichnung seines grundlegenden Begriffs des „*Sozialen Handelns*“, das bekanntlich durch die Merkmale des „*subjektiven Sinns*“ und der „*Orientierung am Verhalten anderer*“ gekennzeichnet ist kommt dies zum Tragen. Der subjektive Sinn erschließt sich nicht unmittelbar, sondern bedarf der Deutung, die entweder *rational* oder „*empfindend nacherlebend*“ möglich ist (WEBER, 1978, S. 10). Diese Möglichkeiten der Deutung des subjektiven Sinns sozialer Hand-lungen – wobei „Deutung“ nicht kausale Gültigkeit impliziert – beruhen darauf, daß so-ziales Handeln durch entsprechende (rationale und emotionale) „Gründe“ bestimmt wird. Diese „Bestimmungsgründe sozialen Handelns“ werden von WEBER im weiteren Verlauf seiner Ausführungen noch weiter differenziert:

- *zweckrationale Gründe*, die aus äußeren Bedingungen und Mittel-Zweck-Relationen erschlossen werden können,
- *wertrationale Gründe*, die durch den bewußten Glauben an den Eigenwert einer Sa-che bestimmt sind,
- *affektuelle Gründe*, die mit aktuellen Affekten und Gefühlslagen zusammenhängen,
- *traditionale Gründe*, die in eingelebten Gewohnheiten zu suchen sind.

Streng genommen stellen *rein* affektuelle Handlungsgründe i.S. eines „hemmungslosen Reagierens“ einen seltenen Grenzfall dar, der kaum noch als Handeln bezeichnet werden kann; der Übergang zur Wertrationalität erweist sich als fließend. Es ist hervorzuheben, das WEBER hier im Ansatz den mehr oder weniger bewußten „Umgang“ mit den Gefühlen anspricht:

*„Das streng affektuelle Sichverhalten steht (...) an der Grenze und oft jenseits dessen, was bewußt ‚sinnhaft‘ orientiert ist; es kann hemmungsloses Reagieren auf einen außeralltäglichen Reiz sein. Eine **Sublimierung** ist es, wenn das affektuell bedingte Handeln als **bewußte** Entladung der Gefühlslage auftritt: es befindet sich dann meist (nicht immer) schon auf dem Wege zur ‚Wertrationalisierung‘ oder zum Zweckhandeln oder zu beiden“ (WEBER, 1978, S. 34, Hervorh. im Original).*

Die Differenzierung von Handlungsgründen führt WEBER bei der Erschließung seiner Begriffe der „sozialen Beziehung“, der „legitimen Ordnung“ etc. fort. Auch in seiner an TÖNNIES angelehnten Unterscheidung zwischen „vergemeinschafteten“ und „vergesellschafteten“ sozialen Beziehungen ist sie zu finden. „Vergemeinschaftung“ beruht auf subjektiv gefühlter, traditionaler oder affektueller Zusammengehörigkeit, „Vergesellschaftung“ auf wert- bzw. zweckrational motivierten Interessenlagen. Diese Unterscheidung hat für WEBER aber eher analytischen als empirischen Charakter:

*„Die große Mehrzahl sozialer Beziehungen aber hat **teils** den Charakter der Vergemeinschaftung, **teils** den der Vergesellschaftung. Jede noch so zweckrationale und nüchtern geschaffene und abgezwckte soziale Beziehung (...) **kann** Gefühlswerte stiften, welche über den gewillkürten Zweck hinausgreifen. (...) Ebenso kann umgekehrt eine soziale Beziehung, deren normaler Sinn Vergemeinschaftung ist, von allen oder einigen Beteiligten ganz oder teilweise zweckrational orientiert werden“ (WEBER, 1978, S. 60, Hervorh. im Original).*

Ausgangspunkt für die WEBERsche Begriffsbildung ist bei all ihrer Differenziertheit das „zweckrational begründete Handeln“, von dem alle anderen Handlungsformen als Abweichungen abgegrenzt werden. Dies beruht auf WEBERs theoretischer Methode der Bildung abstrakter „Idealtypen“, die als eine Art „Maßpunkt“ dazu dienen sollen, die empirisch vorfindbare gesellschaftliche Wirklichkeit sinnvoll zu ordnen (vgl. dazu etwa WEBERs Idealtypus der „Bürokratie“, WEBER, 1980). Ihre Eindeutigkeit und Schärfe bezahlen diese Begriffe mit einem dazu proportional wachsenden Grad an Realitätsferne. Dies war für WEBER der zwangsläufige Preis für den mit die Idealtypen erzielten klassifikatorischen und heuristischen Gewinn. Andererseits spricht WEBER selbst bereits davon, daß die beabsichtigte Steigerung der Eindeutigkeit am ehesten bei (wert- bzw. zweck-)rationalen Begriffen zu erreichen ist. Daraus resultiert die dominierende Stellung der Rationalität in WEBERs Handlungsbegriff; die andersartig begründeten

Formen sozialen Handelns erscheinen vor diesem Hintergrund als defizitär. Dies ist WEBER in neuerer Zeit als „*rationalistischer Bias*“ zum Vorwurf gemacht worden (GERHARDS, 1988). Diese Kritik entbehrt insofern der Berechtigung, als WEBER selbst seine Orientierung an der Rationalität explizit auf die wissenschaftliche *Methode* beschränkte und darauf hinwies, daß damit nichts über Eigenschaften des Gegenstandes ausgesagt ist:

*„Die Konstruktion eines streng zweckrationalen Handelns (...) dient (...) der Soziologie, seiner evidenten Verständlichkeit und seiner –an der Rationalität haftenden- Eindeutigkeit wegen, als **Typus** (,Idealtypus‘), um das reale, durch Irrationalitäten aller Art (Affekte, Irrtümer) beeinflusste Handeln als ‚Abweichung‘ von dem bei rein rationalem Verhalten zu gewärtigenden Verlaufe zu verstehen.*

***Insofern** und nur aus diesem methodischen Zweckmäßigkeitsgrunde ist die Methode der ‚verstehenden‘ Soziologie ‚rationalistisch‘. Dies Verfahren darf aber natürlich nicht als ein rationalistisches Vorurteil der Soziologie, sondern nur als methodisches Mittel verstanden und also nicht etwa zu dem Glauben an die tatsächliche Vorherrschaft des Rationalen über das Leben umgedeutet werden“ (WEBER, 1978, S. 12, Hervorh. im Original).*

Über WEBERs Analyse des sozialen Handelns fand TÖNNIES Unterscheidung zwischen „rationaler“ Gesellschaft und „emotional“ fundierter Gemeinschaft schließlich Eingang in die angloamerikanische Soziologie. Dies ist in erster Linie zurückzuführen auf die Verbreitung des *strukturfunktionalistischen* Ansatzes von Talcott PARSONS. Dieser differenzierte TÖNNIES Dichotomie in seinem Konzept der „*Pattern-variables*“, mit dem er versucht, Probleme der Orientierung des sozialen Handelns zu beschreiben (vgl. auch CAHNMAN, 1981). Grundsätzlich geht PARSONS davon aus, daß die motivationale Orientierung jedes Handelns zwei Komponenten aufweist: Kognitive Wahrnehmung und eine „*kathektische Erwartungshaltung*“. Letztere bezeichnet ein gefühlsmäßiges Verhältnis zu den Objekten des Handelns, das mit Erwartungen einhergeht, die sich auf bestimmte Gratifikationen oder Deprivationen seitens der Mitmenschen beziehen (PARSONS 1951, vgl. auch JENSEN 1976). Kognitive und kathektische Handlungsmotivation sind nicht beliebig, sondern unterliegen kulturellen Regeln oder Standards, die allgemein als Werte bezeichnet werden. Kulturelle Werte definieren, wie in einer bestimmten sozialen Situation kognitive und kathektische Motive zusammenwirken. Es lassen sich situationsspezifische Wertorientierungsmuster („*value-orientation-patterns*“) herausarbeiten, die maßgeblich bestimmen, wie sich eine Person in einer sozialen Situation hinsichtlich ihres Handelns zu orientieren hat. Den Spielraum an Möglichkeiten beschreibt PARSONS anhand von fünf Orientierungsalternativen, die als Pattern-Variables Bekanntheit erlangten:



Affektivität	- affektive Neutralität
Diffusität	- Spezifität
Partikularismus	- Universalismus
Zuschreibung	- Leistung
Kollektivorientierung	- Selbstorientierung

Anhand dieses Schemas ist jede soziale Situation hinsichtlich der sie bestimmenden Wertorientierungen bestimmbar. Die ersten beiden Alternativen (und auch die später von PARSONS aufgegebenen fünfte) beziehen sich dabei auf Orientierungen der Person, die anderen beiden auf Qualitäten der sozialen Objekte:

1. Die handelnde Person kann gegenüber den Elementen der Situation eine weniger oder mehr emotionale (hier an Anlehnung an die psychoanalytische Theorie als „affektiv“ bezeichnete) Beziehung haben.
2. Die Handlungsorientierung kann sehr *spezifisch* sein, d.h. die Interessen des Handelnden gegenüber den Objekten der Situation sind klar bestimmt und abgegrenzt. Oder die Handlungsorientierung ist eher *diffus*, d.h. die Motive des Handelnden sind eher allgemeiner und unbestimmter Natur.
3. Eine *partikularistische* Orientierung zeichnet sich dadurch aus, daß das soziale Gegenüber des Handelnden nicht ohne weiteres austauschbar ist, also hinsichtlich seiner personalen Eigenschaft Bedeutung zugesprochen bekommt. Bei *universalistischen* Beziehungen zeichnen sich die Interaktionspartner durch einen hohen Grad an Austauschbarkeit aus.
4. Eine Bewertung eines sozialen Gegenübers kann anhand von *Leistungskriterien* erfolgen. Es ist im Kontrast dazu aber auch möglich, einer Person Wert beizumessen aufgrund bestimmter Qualitäten, die keine Leistung erfordern, sondern der Person vom Handelnden als Eigenschaften *zugeschrieben* werden.
5. Schließlich kann sich das Handeln einer Person am Eigennutz orientieren (*Selbstorientierung*), es kann aber auch am Nutzen der Allgemeinheit ausgerichtet werden (*Kollektivorientierung*).

Insbesondere die letzte Alternative wird bei der Betrachtung professionellen Handelns noch von Bedeutung sein.

Die Trennungslinie zwischen den Orientierungsalternativen markiert TÖNNIES Unterscheidung zwischen *Gemeinschaft* (linke Seite) und *Gesellschaft* (rechte Seite, vgl. auch RÜSCHEMEYER, 1973).

Hervorzuheben ist an dieser Stelle, daß die von PARSONS postulierte Verbindung kognitiver und „*kathektischer*“ Komponenten in der Wahrnehmung impliziert, daß jeder Wahrnehmungsvorgang mit gefühlhaften Bewertungsprozessen verknüpft ist. „*Kathexis*“ wird dabei verstanden als ein bestimmter Affekt im Verhältnis zu einem – hier vorrangig sozialen – Objekt, daß hinsichtlich der Bedürfnisse der wahrnehmenden Person auf seine Bedeutung hin beurteilt wird (vgl. JENSEN, 1976, S. 60). Hier kommt die Funktion von Gefühlen für Prozesse der Umweltbewertung zum Tragen, auf die an entsprechender Stelle noch eingegangen wird (siehe Teil B).

Die organismische kathektische Bewertung, die im Tierreich instinktgebundene Verhaltensweisen auslöst, unterliegt im menschlichen Sozialleben einer anderen Form der Regulation. Diese Funktion übernehmen in PARSONS Theorie die Pattern-Variables, also bestimmte kulturelle Selektionsprämissen bzw. Orientierungsregeln. Diese regeln über soziale Normen insbesondere die Verhaltensfolgen der emotionalen Bewertungen. Das bedeutet *nicht*, daß in bestimmten gesellschaftlichen Bezügen (etwa Geschäftsbeziehungen) Gefühle keine Bedeutung mehr haben. Es bedeutet lediglich, daß es gegen bestimmte soziale Normen verstoßen würde, wenn in solchen Beziehungen die Emotion der Person *handlungsleitend* wird. Es ist dem Autoverkäufer nicht verboten, sich in eine Kundin zu verlieben. Wenn er ihr aufgrund seiner Liebe das Auto billiger verkauft, bekommt er ein Problem.

Die von PARSONS formulierten Wertorientierungsmuster strukturieren soziale Situationen. Jede Situation kann dahingehend analysiert werden, welche Wertorientierungen für das Handeln der Beteiligten maßgebend sind. Das, was durch diese normative Steuerung des sozialen Handeln eigentlich geschieht – und das ist für den vorliegenden Kontext von herausragender Bedeutung - ist eine *Regulierung der Verhaltensfolgen emotionaler Prozesse*. Den Menschen wird in bestimmten Situationen die Steuerung und Kontrolle ihrer Gefühle abverlangt, zumindest hinsichtlich deren nach außen sichtbaren Verhaltenskomponenten. Die Pattern-Variables bezeichnen zu wesentlichen Teilen die normativen Rahmenbedingungen für den Umgang mit Gefühlen im sozialen Kontext, ihr wesentlicher Beitrag besteht in einer Ausbalancierung kognitiver und kathektischer Orientierung (JENSEN, 1976, S. 61).

## 2. Soziologische Professionstheorien

### 2.1 Das „trait“-Modell der Profession

Wie bereits angedeutet, ist die Entstehung der Soziologie eng mit der historischen Entwicklung verknüpft, in deren Verlauf eine ständisch geprägte gesellschaftliche Ordnung durch eine neue Form gesellschaftlicher Arbeitsteilung abgelöst wurde. Dieser Wandel läßt sich stichwortartig wie folgt charakterisieren: Eines der Hauptmerkmale dieser im allgemeinen als funktionale Differenzierung bezeichneten Entwicklung ist das Entstehen neuer Formen der Erwerbstätigkeit, die sich – wie am Beispiel der aufkommenden Industriearbeit im 18. und 19. Jahrhunderts zu sehen – durch einen vergleichsweise hohen Grad an Ablösbarkeit von persönlichen Eigenschaften der Ausübenden auszeichnen. Berufs- und Privatleben werden zunehmend entkoppelt, Ausbildungszeiten kürzer und der Wechsel der beruflichen Tätigkeit erleichtert. Diese entspricht den Bedürfnissen der industriellen Produktionsweise und führt neben anderen Faktoren zu denjenigen Phänomenen, die der Soziologie als Anlaß theoretischer Reflexion dienten. Zusätzlich beginnt sich – angetrieben durch den Zuwachs wissenschaftlichen Wissens und technologische Entwicklungsschübe – ein weitverzweigtes Wissenschaftssystem zu entwickeln, das zur Etablierung zahlreicher neuer akademischer Disziplinen führt. Gleichzeitig wird in einigen europäischen Staaten (insbesondere in Preußen) die Verwaltung reformiert. Eine Ausbildung neuartiger Formen von Bürokratie und Beamtentum ist die Folge.

Die Soziologie beschäftigt sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts intensiv mit diesen Phänomenen. In diesem Zusammenhang gerät auch eine besondere Form von Berufen in den Blick, die sich in bestimmter Weise von anderen unterscheidet und als „*Professionen*“ bezeichnet wird (vgl. CARR-SAUNDERS, 1928). Als „*klassische*“ Professionen, denen zunächst das Hauptaugenmerk galt, werden die niedergelassene *Ärzeschaft*, *Rechtsanwälte* und *Geistliche* angesehen. Diese Berufe zeigen besondere Eigenarten, wobei als eine der augenfälligsten ihr besonderer sozialer Status anzusehen ist, der sich u.a. in einem besonderen *Prestige* und einer hohen *Vergütung* ausdrückt. Diese Merkmale werden von der Soziologie u.a. darauf zurückgeführt, daß die klassischen Professionen zentrale Probleme der Gesellschaft bearbeiten: das Verhältnis des Menschen *zu sich selbst* (Medizin), das Verhältnis der Menschen *untereinander* (Jurisprudenz) und das Verhältnis des Menschen *zu Gott* (Theologie; vgl. COMBE/HELSPER, 1996).

Hauptanliegen der frühen Professionssoziologie ist es, die wichtigsten Charakteristika von Professionen zu bestimmen („*Trait-Modell*“, OLK, 1986). Dies führt u.a. zur Erstellung unterschiedlicher Merkmalslisten. Als kennzeichnend für Professionen werden mehr oder weniger übereinstimmend angesehen (vgl. HESSE 1968):

1. Eine langandauernde und theoretisch fundierte, insbesondere wissenschaftliche Spezialausbildung.
2. Die Bindung des beruflichen Handelns an bestimmte ethische Verhaltensregeln.
3. Das Bestehen eines Berufsverbandes mit Selbstverwaltung, Disziplinalgewalt und Einfluß bei der Rekrutierung des Nachwuchses.
4. Eine Orientierung des beruflichen Handelns am Gemeinwohl.
5. Eine relative Autonomie, insbesondere gegenüber organisatorischen Einflüssen und den Gesetzen des Marktes.
6. Ein gesetzlich zugesicherter monopolisierter Arbeitsbereich, der anderen Berufsgruppen verschlossen bleibt.
7. Die Zuständigkeit und Kompetenz zur Wahrung wichtiger gesellschaftlicher Werte (Gesundheit, Gerechtigkeit).

Eine eher gruppensoziologische Betrachtungsweise stammt von GOODE (1972, Original 1957), der Professionen von anderen Berufen durch die Zuschreibung eines „*Zunftcharakters*“ abgrenzt. Dieser äußert sich in einer Reihe von Qualitäten, die gemeinhin für Primärgruppen kennzeichnend sind<sup>3</sup>. Insbesondere das hohe Maß an Autonomie und Abgeschlossenheit, die relative Unempfindlichkeit gegenüber äußeren Einflüssen tragen zu dieser Einschätzung bei. Diese Autonomie basiert auf einem ‚*Vertragsverhältnis*‘ zwischen Profession und Gesellschaft, das der Profession einerseits Zugeständnisse hinsichtlich ihrer Autonomie garantiert, sie aber im selben Zug auf die Einhaltung ethischer Standards verpflichtet.

Dieser Aspekt der Selbstverpflichtung spiegelt sich auch in der Entwicklung der Begriffssemantik im deutschsprachigen Raum wider. Als „*Profess*“ wird im 16. Jahrhundert das geistliche Ordensgelübde bezeichnet, das die Mitglieder von Klosterorden an die Ordensregeln bindet. Dieses Element des „öffentlichen Bekenntnisses“ weisen auch

---

<sup>3</sup> Nicht klar beantwortet erscheint allerdings die Frage, ob die Professionen angesichts ihres „Zunftcharakters“ überhaupt ein modernes Phänomen, oder nicht vielmehr – zumindest in Teilzügen - Überbleibsel der Ständegesellschaft darstellen (MOK, 1969; vgl. auch STICHWEH, 1996).

stand- und zunftgebundene gewerbliche und handwerkliche Berufe auf, die daher auch als „*Professionen*“ bezeichnet wurden (vgl. GRIMM, 1984, S.2159 ff.).

Klassisches Vorbild für das moderne soziologische Professionsverständnis ist der niedergelassene Arzt. Seine universitäre Ausbildung vermittelt ihm eine Handlungskompetenz, die ihn in herausragender Weise dazu berechtigt, kranke Menschen medizinisch zu behandeln. Er verpflichtet sich selbst durch den Hippokrates-Eid auf die Einhaltung ethischer Grundsätze und ist Mitglied einer Standesorganisation, die seine Interessen vertritt, sein Handeln überwacht und sanktioniert und die auf die Ausbildung und Rekrutierung des Nachwuchses Einfluß nimmt. Der Arzt ist den Mechanismen des Marktes durch gesetzliche Regelung der Bezahlung und Werbungsverbot entzogen. Dafür wird ihm seine Verdienstmöglichkeit durch eine Monopolisierung seines Zuständigkeitsbereiches garantiert, die gleichzeitig die Patienten vor inkompetentem Handeln schützen soll. Zwischen Gesellschaft und Ärzteschaft besteht also ein Vertrag, der den Ärzten ein hohes Maß an Autonomie garantiert und gleichzeitig die Patienten davor bewahrt, von den Experten in einer Notlage ausgebeutet zu werden. Bei Führung einer selbständigen Praxis ist der Arzt nicht in eine Organisation eingebunden, die bürokratische Zwänge auf ihn ausüben kann und auch bei einer angestellten Tätigkeit in einer Klinik ist er in seinem beruflichen Handeln insofern autonom, daß organisatorische Faktoren nicht maßgeblich seine fachlichen Entscheidungen beeinflussen dürfen.

## 2.2 Die strukturfunktionalistische Perspektive

In seinem Aufsatz „Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur“ geht PARSONS bereits 1939 theoretisch weit über die typisierende soziologische Betrachtungsweise des „Trait“-Modells hinaus, indem er die strukturellen Bedingungen professionellen Handelns herausarbeitet und an ihrem Beispiel die bereits beschriebenen Pattern-Variables entwickelt, die spezifische Unterschiede der Normen sozialen Handelns in modernen Gesellschaften beschreiben.

Für PARSONS wird das Fundament der Professionen von ihrer Wissenschaftlichkeit gebildet. Sie stellen diejenigen Instanzen dar, die eine gesamtgesellschaftliche Nutzung wissenschaftlichen Wissens erst ermöglichen.

*„Es scheint keiner besonderen Betonung zu bedürfen, daß viele der wichtigsten Züge unserer Gesellschaft weitgehend von einem reibungslosen Funktionieren der akademischen Berufe abhängig sind. Sowohl die Entwicklung als auch die praktische Anwendung von natur- und geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen wird vorwiegend von den akademischen Berufen getragen. Die Ergebnisse ihrer Arbeit sind so eng in das Gefüge der modernen Gesellschaft hineinverwoben, daß eine ernstliche Beeinträchtigung dieser Berufe schwerlich ohne grundlegende Änderungen dieser Gesellschaft abgehen könnte“ (PARSONS, 1939, nach RÜSCHEMEYER, 1973, S. 160).*

Die Entwicklung und Anwendung wissenschaftlichen Wissens durch die Professionen geschieht für Parsons nicht selbstverständlich, sondern sie ist sozial voraussetzungsvoll. Er geht davon aus,

*„(...), daß selbst ein bescheidener Entwicklungs- oder Anwendungsgrad der Wissenschaft an komplexe soziale Bedingungen gebunden ist (...)“ (PARSONS; 1939, nach RÜSCHEMEYER 1973, S. 161).*

Diese sozialen Bedingungen versucht PARSONS theoretisch zu beschreiben. Dabei kritisiert er eine Sichtweise, die den Unterschied zwischen Professionen und anderen Berufen an den Motiven der Akteure festmacht und die Professionen aufgrund ihrer angeblich altruistischen Motivation als Relikte alter Zunftstrukturen ansieht, die als Anachronismen in einen Gegensatz zu den „modernen“ am Eigennutz orientierten Berufen einer kapitalistischen Wettbewerbsgesellschaft gebracht werden (vgl. auch STICHWEH, 1992).

PARSONS zeigt anhand seiner Pattern-Variables auf, daß Professionen sich von anderen Berufen in wichtigen Aspekten nicht unterscheiden, sondern mit diesen drei Merkmale gemeinsam haben:

- Eine *funktionale Spezifität* des beruflichen Handelns, die aus der gesellschaftlichen Arbeitsteilung resultiert. Die fachliche Kompetenz der Handelnden bleibt auf ein be-

stimmtes „Feld“ von Kenntnissen und Fähigkeiten beschränkt. Dies steht im Gegensatz zur *funktionalen Diffusität*, die z.B. in Verwandtschaftsbeziehungen vorherrscht.

- Eine *universalistische* Orientierung, die sich darin ausdrückt, daß das berufliche Handeln aufgrund von Kriterien erfolgt, die nicht an eine besondere - als *partikular* bezeichneten - Beziehung zu einer bestimmten Person gebunden sind. Auftraggeber und Adressaten des beruflichen Handelns sind prinzipiell beliebig.
- Eine Verpflichtung zur rationalen Begründung des Handelns, die sich in institutionell verankerten normativen Mustern ausdrückt.

„Rationalität“ (hier von PARSONS verstanden als Gegenpol zum Traditionalismus) ist als Grundorientierung beruflichen Handelns in der modernen Gesellschaft von herausragender Bedeutung:

*„Tatsache ist, daß wir einem dauernden und kaum merklichen sozialen Druck ausgesetzt sind, uns rational kritisch zu verhalten, insbesondere was Mittel und Wege angeht. Daß die Bezeichnung als ‘dumm’ und ‘naiv’ auf uns so einen vernichtenden Eindruck macht, zeigt dies beinahe schon zur Genüge an“ (PARSONS, 1939, nach RÜSCHE-MEYER, 1973, S. 165).*

Diejenige gesellschaftliche Instanz, die für sich am stärksten beansprucht, sich an Rationalität zu orientieren, stellt für PARSONS die Wissenschaft dar, die sich dem Maßstab der „objektiven Wahrheit“ verpflichtet. PARSONS Ausführungen lassen sich dahingehend interpretieren, daß sich die akademischen Professionen vor den anderen Berufen dadurch auszeichnen, daß sie sich im Zuge der Anwendung wissenschaftlichen Wissens *im besonderen Maße* der Rationalität zu verpflichten.

Ein maßgeblicher *Unterschied*, der Professionen von anderen Berufen abhebt, wird von PARSONS in einer späteren Arbeit herausgestellt, die sich u.a. mit den Bedingungen der modernen Anwendung medizinischen Wissens beschäftigt (PARSONS, 1968, Original 1953). Am Beispiel der ärztlichen Praxis zeigt PARSONS, das professionelle Handeln die Wertorientierungen der anderen Berufsgruppen teilt (affektive Neutralität, Spezifität, Universalismus, Leistungsorientierung), *mit Ausnahme der Alternative Kollektiv- vs. Selbstorientierung*. Die Mehrzahl der Berufe ist nach PARSONS in ihrem Handeln bestimmt durch die Orientierung der Ausübenden am Eigennutz. Professionelle Berufe weisen dagegen ein hohes Maß an Kollektivorientierung auf. Dies bedeutet nicht, daß den Professionellen jeglicher Eigennutz fremd wäre, sondern daß die maß-

geblichen Normen für das berufliche Handeln, dessen Funktion für die Wahrung wichtiger gesellschaftlicher Werte betonen. Dies zeigt beim Arzt in herausragender Weise.

*„The ‚ideology‘ of the profession lays great emphasis on the obligation of the physician to put the ‚welfare of the patient‘ above his personal interests, and regards ‚commercialism‘ as the most serious and insidious evil with which it has to contend“ (PARSONS, 1968, S. 435).*

Die Funktion der Professionen ist nach dieser Auffassung in der Wahrung wichtiger gesellschaftlicher Werte (hier „Gesundheit“) zu sehen. Im weiteren Verlauf seiner Betrachtungen analysiert PARSONS die Beziehung zwischen Arzt und Patient und die Normen und Erwartungen, die sich an beide richten. Die Situation des Patienten ist dabei gekennzeichnet durch eine Beeinträchtigung seiner Autonomie, die durch die Krankheit herbeigeführt wird. Der Patient ist je nach Schwere und Symptomatik der Erkrankung mehr oder weniger existentiell betroffen und in seiner körperlichen wie seelischen Integrität gestört. Es stehen ihm oft noch nicht einmal Erklärungen für seine Symptome zur Verfügung, d.h. er befindet sich – noch dazu in einem Bereich, der für ihn von hoher Relevanz ist – in einem Zustand der mehr oder weniger starker Orientierungslosigkeit:

*„It makes it doubly difficult for the patient to have an objective judgement about his situation and what is needed. Whether they pay explicit attention to it in any technical sense or not, what physicians do inevitably influences the emotional state of their patients, and often this may have a most important influence on the state of their cases“ (PARSONS, 1968, S. 443).*

Die emotionale Brisanz der Situation wird noch dadurch gesteigert, daß die ärztliche Therapie in der Regel einen Eingriff in die körperliche Unversehrtheit des Patienten notwendig macht, z.T. sogar – wie in der Chirurgie – dessen Verletzung erfordert. Zusätzlich sind für eine erfolgreiche Behandlung häufig private Informationen nötig, die der Patient dem Arzt zur Verfügung stellen muß. Hier wird deutlich, daß die affektive Neutralität der Arzt-Patient-Beziehung in Verbindung mit der Verpflichtung des ärztlichen Handelns auf den kollektiven Wert des Patientenwohls den Patienten vor einer Ausbeutung seiner Hilflosigkeit bewahrt und ihn so in die Lage versetzt, seine eigene Rolle als Patient erfolgreich zu spielen, so daß ihm durch die ärztlichen Maßnahmen geholfen werden kann.

Gleichzeitig zeigt sich, daß die gesellschaftlichen Normen den Arzt zwar zu einer affektiven Neutralität gegenüber seinem Patienten verpflichten, gleichwohl jedoch Emotionen in dieser Beziehung eine wichtige Rolle spielen. Angst und Sorge des Patienten



wirken in das Verhältnis zum behandelnden Arzt hinein; das Vertrauen, das er in seine Fähigkeiten setzt, stellt angesichts des eigenen fehlenden Wissens einen Vorschub da. Selbst, wenn das ärztliche Handeln keine Besserung herbeiführt, ist der Patient nicht in der Lage, auf dessen Qualität rückzuschließen. Die Situation erinnert fatal an das Ausgeliefertsein eines Kindes an seine Eltern, das seelisch nur zu ertragen ist, wenn das Kind die Überzeugung hegt, daß es diese gut mit ihm meinen. In einer Situation – so PARSONS – die derartige Ähnlichkeit mit derjenigen der eigenen Kindheit aufweist, beginnen Patienten gegenüber ihren Ärzten Gefühle, Vorstellungen und Verhaltensweisen zu aktualisieren, die kindliche Züge beinhalten, ein Phänomen, daß die psychoanalytische Therapie als „Übertragung“ bezeichnet.

*„Transference is most conspicuous in ‚psychiatric‘ cases, but there is every reason to believe that it is always a factor in doctor-patient relationships, the more so the longer their duration and the greater the emotional importance of the health problem and hence the relation to the physician“ (PARSONS, 1968, S. 453).*

Dies bedeutet nichts anderes, als das der Patient nicht mehr ohne weiteres in der Lage ist, den Arzt als einen austauschbaren Funktionsträger anzusehen, wie es einer universalistisch geprägten Beziehung entspricht, sondern daß persönliche (also partikulare) Eigenschaften des Arztes für ihn immer mehr Bedeutung gewinnen. Je mehr dies der Fall ist, desto mehr ähnelt die Beziehung zwischen Arzt und Kranken der Therapeut-Patient-Beziehung der klassischen Psychoanalyse und desto mehr bekommt das Handeln des Arztes den Charakter „unbewußter Psychotherapie“.

Egal, ob man PARSONS in dieser Einschätzung der Situation und insbesondere in ihrer psychoanalytischen Reinterpretation folgen möchte oder nicht, offensichtlich ist, daß die Gefühle des Patienten in starkem Maße die medizinische Praxis beeinflussen und daß ein nicht unbedeutender Anteil ärztlicher Kompetenz darin besteht, diesen Gefühlen Rechnung zu tragen. Grundsätzlich besteht immer die Gefahr, daß die universalistisch geprägte Arzt-Patient-Beziehung durch partikularistische Elemente gestört wird. Egal, ob sie die Gefühle ihrer Patienten akzeptieren, ob sie für diese Verständnis zeigen, ob sie – vielleicht wider besseren Wissens – Hoffnung wecken oder ob sie die emotionalen Ansprüche brüsk zurückweisen, die Ärzte kommen nicht umhin, in irgendeiner Weise auf die Gefühle ihrer Patienten zu reagieren (wobei Ignoranz auch nur eine Form des Umgangs darstellt). Letztlich muß es der Arzt erreichen, die *Kollektivorientierung* seines Handelns für den Patienten glaubhaft zu machen bzw. zumindest verhindern, daß an dieser ernsthafte Zweifel entstehen. Diese Vertrauensbasis zwischen Arzt und Patient

bildet nach PARSONS eine wichtige Grundlage dafür, daß das wissenschaftlich-medizinische Wissen, über das der Arzt exklusiv verfügt, in der Behandlungssituation in Anwendung gebracht werden kann. Die Funktion von Professionen für die Gesamtgesellschaft ist entsprechend darin zu sehen, daß sie die höhere Rationalität wissenschaftlichen Wissens für die Allgemeinheit nutzbar werden lassen.

### *2.3 Die Kritik an der strukturfunktionalistischen Professionstheorie – interaktionistische und machttheoretische Perspektiven*

Die soziologische Bestimmung des Professionsbegriffs unter Rückgriff auf das Vorbild der Ärzteschaft gilt u.a. deswegen als bedeutsam, weil sie Anhaltspunkte für berufspolitische Aufstiegsprojekte liefert. Insbesondere in den 60er Jahren wächst die Bedeutung der Professionssoziologie, da sie vor dem Hintergrund eines scheinbar stetig voranschreitenden technisch-wissenschaftlichen Fortschritts und einem damit verbundenen ökonomischen Wachstum meinte, Entwicklungslinien der Professionsentwicklung herausarbeiten zu können, die in Folge engagierten beruflichen Interessengruppen als Orientierung dienen. „Professionalisierung“ fungiert dabei als prozessualer Leitbegriff (vgl. etwa HARTMANN, 1972; OTTO/UTERMANN, 1973). Die Logik, die dabei verfolgt wird, besteht in erster Linie darin, Merkmale des „Idealtypus Profession“ im eigenen Berufsfeld zu verankern, in der Hoffnung, daß sich durch diese „Kristallisationskerne“ in Folge nach und nach das „Vollbild“ der Profession herausbilden würde. Als entscheidender Hebel zur Durchsetzung dieses Anliegens wird dabei in der Regel die Verwissenschaftlichung der Ausbildung angesehen, die – wie auch in der Sozialpädagogik – durch eine Etablierung entsprechender Hochschulstudiengänge gewährleistet zu sein schien.

Ungeklärt bleibt jedoch, ob PARSONS am Beispiel des Arztes entwickeltes Professionsmodell auf andere Berufe übertragen werden kann, ja ob es überhaupt – wie von ihm behauptet – in dieser Form auch für andere Professionen Gültigkeit hat. RÜSCHEMEYER (1972, Original 1964) kritisiert einige Verengungen und Verkürzungen des PARSONSschen Ansatzes. So sind die von PARSONS postulierten Gemeinsamkeiten der von ihm als Beispiele für Professionen genannten Berufsgruppen zu hinterfragen, denn zwischen der ärztlichen und der juristischen Professionalität lassen sich wesentliche Unterschiede feststellen:

- Der juristische Wertekanon weist gegenüber dem ärztlichen eine vergleichsweise größere Inkohärenz und Widersprüchlichkeit auf.
- Die Jurisprudenz hat einen verhältnismäßig starker Bezug zu mittleren und höheren sozialen Schichten.
- Die Rechtswissenschaft kann kein wissenschaftliches Veränderungswissen i.e.Sinne für sich beanspruchen, sondern eher eine Kompetenz zur Auslegung gesetzlicher Normen.

Aus der näheren Betrachtung juristischer Professionalität ergeben sich nach RÜSCHEMEYER drei Gesichtspunkte, die von der strukturfunktionalistischen Professionstheorie gemeinhin vernachlässigt werden:

- *Der normative Aspekt:* Professionswissen ist nicht allein auf die Kenntnis kausaler Zusammenhänge reduzierbar. Es weist auch normative Gehalte auf und zwar in zweierlei Hinsicht:
  - a) *ethisch/moralisch:* Professionswissen bewertet und interpretiert Situationen und Handlungen hinsichtlich ihrer Relevanz für gesellschaftlich wichtige Güter (z.B. „Gesundheit“, „Gerechtigkeit“),
  - b) *wirklichkeitskonstituierend:* Professionen definieren - sei es auch implizit - ihren Zuständigkeits- und Geltungsbereich (z.B. definiert im wesentlichen die Medizin, was überhaupt unter Gesundheit/Krankheit zu verstehen ist).  
„Wenn wir [...] unsere Aufmerksamkeit auf diese normativen und evaluativen Elemente in der ‘Wissens’-Basis bei allen Professionen [...] richten, so entdecken wir, daß normatives Wissen, evaluative Situationsdefinitionen und metaphysische Aussagen bei vielen dieser Berufe eine mehr oder weniger bedeutsame Rolle spielen“ (RÜSCHEMEYER, 1972, S. 176).
- *Der Aspekt sozialer Konflikte:* Das strukturfunktionalistische Professionsmodell nimmt einen hohen Grad von gesellschaftlichen und innerprofessionellen Wertkonsensus an.  
„Wir sind der Ansicht, daß es sich [...] vorteilhaft auswirken würde, wenn wir unsere Aufmerksamkeit explizit auf die unterschiedlichen, möglicherweise gar konfligierenden Wertorientierungen konzentrieren würden. [...] Der Charakter leitender Wertorientierungen, d.h. die inhaltliche Definition der Werte und ihr relativer Rang, die Intensität der moralischen Verbindlichkeit, das Interesse an der Wertverwirklichung in der Praxis, die Beziehung zu manifesten Interessen sowie die ambivalenten Elemente in den Werten müssen für die verschiedenen Gruppen und Subkulturen festgestellt werden, die für die jeweilige Profession wichtig sind als Rekrutierungsfeld, Sozialisationskontext, tatsächliche oder potentielle Klienten, Medien der öffentlichen Meinung und als Aufsichts- und Kontrollinstanzen“ (RÜSCHEMEYER, 1972, S. 177).
- *Der Aspekt sozialer Ungleichheit:* Der hohe Status der Professionen ist eng mit dem System sozialer Schichtung verknüpft. Zwar versuchen die Professionen ihre hervorgehobene soziale Stellung durch eine Selbstdarstellung zu legitimieren, die auf das Gemeinwohl verweist. Diese Orientierung am Gemeinwohl beruht nach Ansicht RÜSCHEMEYERs jedoch auf Propaganda, da sich bei näherer Betrachtung nachweisen lasse, daß Professionen unterschiedlichen sozialen Schichten in unterschiedlichem Maße und in unterschiedlicher Qualität zu Diensten sind.  
„Man sollte sich nicht dadurch, daß sich die Professionen selbst so darstellen, als seien sie selbstlos am Gemeinwohl orientiert, dazu verleiten lassen, sie ohne Bezug auf das System sozialer Schichtung zu analysieren. Vieles, das man für spezifische Eigenschaften der Professionen gehalten hat, scheint viel eher dem subkulturellen Leben der Oberschicht und der oberen Mittelschicht zuzugehören“ (RÜSCHEMEYER, 1972, S. 178).

Nach RÜSCHEMEYERs Ansicht bedarf eine angemessene Professionstheorie der Ergänzung durch die genannten drei Aspekte. Bei ihm zeigt sich eine Perspektive, die für Versuche wichtig wurde, sich von PARSONS strukturfunktionalistischer Anschauung kritisch abzusetzen. PARSONS Professionsmodell konzentriert sich entsprechend der theoretischen Zielsetzung des Strukturfunktionalismus darauf, bestehende Professionen hinsichtlich ihres Beitrages für den Erhalt bestehender gesellschaftlicher Strukturen zu untersuchen. Gefahr einer solchen Betrachtungsweise ist der funktionalistische Fehlschluß, der darin zu sehen ist, daß bestehende Strukturen bzw. Phänomene nicht in Frage gestellt werden können, da sie aufgrund metatheoretischer Prämissen immer schon für einen übergeordneten Zusammenhang als funktional angesehen werden. Dies führte u.a. dazu, daß der strukturfunktionalistischen Theorie politischer Konservatismus vorgeworfen wurde (vgl. zusammenfassend EBERLE, 1984).

Entsprechend bemühen sich andere Autoren, unbeeinflußt von funktionalistischen Vorbehalten die historische Herausbildung der Professionen unter machtheoretischer Perspektive zu analysieren und betrachten diese als Ergebnis eines „kollektiven Aufstiegsprojektes“ (OLK, 1986) von Mittelschichtgruppierungen, denen es durch geschicktes Agieren gelingt, wissenschaftliche Expertise erfolgreich zu vermarkten, einen Markt durch die Erlangung von Zuständigkeitsmonopolen zu kontrollieren und aus diesem Umstand Vorteile für Prestige und Einkommen zu erzielen (vgl. zusammenfassend OLK, 1986; DAHEIM, 1992). Von entscheidender Bedeutung sind dabei nicht „objektive“ Merkmale oder Handlungskompetenzen dieser Berufsgruppen, sondern ihre Fähigkeit, ihre eigenen Definitionen für berufliche Handlungskompetenz durchzusetzen.

Diese Konflikte werden nicht nur *zwischen* verschiedenen Berufsgruppen ausgetragen, sondern auch innerhalb der Berufe. BUCHER und STRAUSS (1972, Original 1961) kritisieren - in Anlehnung an die Tradition des Symbolischen Interaktionismus - die im Strukturfunktionalismus vorherrschende Vorstellung von Professionen als statische und relativ homogene soziale Gebilde, deren Mitglieder gemeinsame Werte, Rollenvorstellungen und Interessen haben. Sie entwickeln ein 'Prozeßmodell der Professionen', in dem die Entwicklung von Auseinandersetzungen zwischen widerstreitenden Gruppierungen und Koalitionen *innerhalb* einer Profession besondere Beachtung findet. Diese Gruppierungen werden als *Segmente* bezeichnet, die im Laufe der Professionsentwick-

lung mit der Herausbildung verschiedener Subdisziplinen, Methoden und Sichtweisen einhergehen.

*„Wir werden den Begriff der Profession als einer losen Verbindung einzelner Segmente entwickeln, die verschiedene Ziele auf unterschiedliche Weise verfolgen und die mehr oder weniger lose unter einer gemeinsamen Berufsbezeichnung zu einem bestimmten geschichtlichen Zeitabschnitt zusammengefaßt werden“ (BUCHER u. STRAUSS, 1972, S. 183).*

Die Segmentbildung innerhalb der Professionen erfolgt entlang einer Reihe von Schnittlinien, die BUCHER und STRAUSS am Beispiel der Medizin aufzeigen:

- *Ein Bewußtsein besonderer Zuständigkeit:* Kennzeichnend für die beginnende Herausbildung eines Spezialgebietes ist die Beanspruchung eines besonderen Zuständigkeitsbereiches durch einige der Professionszugehörigen. *„Derartige Ansprüche trennen ein gegebenes medizinisches Teilgebiet aus der allgemeinen Medizin heraus, geben ihm besondere Bedeutung, eine eigene Dignität und [...] spalten die Spezialistengruppe von anderen Ärzten ab. Soweit sie ein Gebiet für sich beanspruchen, versuchen sie andere davon fernzuhalten. Es gehört ihnen allein“ (BUCHER u. STRAUSS, 1972, S. 184).*
- *Eine Ausdifferenzierung von Tätigkeitsmerkmalen:* Die im Namen einer Profession ausgeübten Tätigkeiten können höchst unterschiedliche Merkmale aufweisen. So reichen die Tätigkeiten, die der „Inneren Medizin“ zugerechnet werden von der Arbeit eines „Hausarztes“ bis hin zu einer hochspezialisierten Diagnosetätigkeit, die als Dienstleistung für andere Ärzte erfolgt. Zudem erfolgt innerhalb einer Profession eine höchst unterschiedliche Gewichtung von Tätigkeitsfeldern wie z.B. Therapie, Forschung und Lehre. Vor diesem Hintergrund wird es ausgesprochen schwierig, eine Profession exakt durch typische Tätigkeitsmerkmale zu beschreiben.
- *Methoden und Techniken:* Unterschiedliche Arbeits- und Forschungsmethoden können Ausgangspunkt zur Herausbildung von Segmenten innerhalb einer Profession werden. So verweisen BUCHER und STRAUSS auf die Auseinandersetzungen zwischen einer biologisch ausgerichteten und einer sozialwissenschaftlich orientierten Psychiatrie, deren Anhänger - obwohl in beiden Fällen Angehörige der medizinischen Profession - völlig verschiedene Sprachen sprechen.
- *Die Klientenbeziehung:* Die Segmentbildung innerhalb einer Profession geht z.T. mit der Entwicklung spezifischer Beziehungsstrukturen zwischen Professionellen und ihrem Klientel einher, sei es weil sich das Klientel auf Menschen mit bestimmten Merkmalen konzentriert (wie z.B. beim Kinderarzt), sei es, weil die Tätigkeit eine bestimmte Form der Beziehungsgestaltung erfordert (wie etwa beim therapeutisch tätigen Psychiater).

- *Interessenverbindungen*: Innerhalb der Professionen bilden sich Segmente durch die Herausbildung unterschiedlicher Interessen und Symbolverwendungen. Ein wichtiger Indikator für Interessenverbindungen ist das Vorhandensein eines gemeinsamer Korpsgeistes, der sich in dem häufig bei Kollegengruppen zu beobachtenden Bewußtsein ausdrückt, „im gleichen Boot zu sitzen“. Der Begriff der Interessenverbindungen geht aber über den der „Kollegenschaft“ hinaus: Er umfaßt auch das Vorhandensein von Gemeinsamkeiten zwischen Angehörigen einer Profession und Mitgliedern eines benachbarten Berufes.

Insbesondere die innerhalb einer Profession bestehenden gegensätzlichen Interessen bilden nach BUCHER und STRAUSS einen wichtigen Ansatzpunkt für das Verständnis ihrer Entwicklung. Diese Interessengegensätze spiegeln sich wider in Konflikten bei der Besetzung von Positionen in Gremien und Institutionen, der Einflußnahme bei der Rekrutierung des Nachwuchses über die Gestaltung von Lehrplänen und Ausbildungsprogrammen, sowie der Gestaltung der Außenbeziehungen der Profession (z.B. über die Präsenz in Massenmedien). Das Ergebnis dieser Konflikte, die dem Laien häufig verborgen bleiben, ist ein scheinbarer Konsens und eine augenscheinliche innere Homogenität der Profession, die letztlich das Ergebnis der Dominanz bestimmter Professionssegmente sind:

*„Diejenigen, die in den entscheidenden Stellen der Berufsverbände sitzen, kontrollieren auch die Organe der Öffentlichkeitsbeziehungen. Sie übernehmen die Rolle des Sprechers in der Öffentlichkeit, wobei sie die Position der Profession aus ihrer Perspektive interpretieren. Sie verhandeln auch mit relevanten Teilen der Öffentlichkeit. Wenn ein Außenstehender mit einer Profession in Berührung kommt, so begegnet er am ehesten den Handlungsergebnissen der einflußreichsten internen Gruppe (BUCHER u. STRAUSS, 1972, S. 192).“*

BUCHER und STRAUSS betonen, daß Segmente keine festen, ein für allemal abgrenzbaren Bestandteile der Profession darstellen, sondern ständigen Veränderungen unterworfen sind. Bereits der generative Wechsel bedingt eine ständige Neuinterpretation und Neudefinition von professionsbezogenen Werten und Arbeitszielen durch neu hinzukommende Mitglieder und damit eine sich ständig entwickelnde Neu- und Umbildung von Segmenten. BUCHER und STRAUSS sehen die Segmente in Analogie zu sozialen Bewegungen. Ähnlich wie bei diesen ist bei den Segmenten die Herausbildung von spezifischen Rekrutierungsverfahren, Führungspositionen, Ideologien und Taktiken zu beobachten, die wichtige Elemente im Kampf um Geltung und Einfluß innerhalb der Profession darstellen.

BUCHER und STRAUSS grenzen sich angesichts der von ihnen aufgezeigten innerprofessionellen Konflikte ausdrücklich von einer Auffassung ab, wonach Professionen starke Züge von Gemeinschaften aufweisen. Zu PARSONS stehen sie eigentlich nicht direkt im Widerspruch; sie legen jedoch den Fokus nicht wie dieser auf die das professionelle Handeln im allgemeinsten Sinne steuernde normative Struktur, sondern auf die empirisch feststellbare Handlungswirklichkeit. Und in dieser erscheint der normative Anspruch der wissenschaftlichen Fundierung des professionellen Handelns, den PARSONS in den Vordergrund gerückt hat, schnell als ein instrumentalisierbares Legitimationsmuster zur Kaschierung der Machtinteressen von Individuen und Gruppen und damit als Ideologie. Obwohl diese entlarvende Analyse professioneller Wirklichkeit als verdienstvoll anzusehen ist, bleibt die Frage offen, wie BUCHER und STRAUSS Professionen definitorisch von anderen Berufen abgrenzen.

Etwas genauer wird hier SCHÜTZE (1996), der sich ebenfalls der Tradition des Symbolischen Interaktionismus verpflichtet fühlt und folgende Bestimmungsmerkmale für Professionen aufführt:

- Die Ausbildung einer ethisch und wissenschaftlich begründeten „Sinnwelt“, zu der die Professionsangehörigen privilegierten Zugang haben.
- Ein spezifischer „Fallcharakter“ der professionellen Tätigkeit, der auf der Einbettung der zu bearbeitenden Probleme in die Lebens- und Handlungsvollzüge der Klienten beruht.
- Eine über die berufliche Sozialisation vermittelte biographische Identifikation der Professionellen mit einer berufsspezifischen Rationalität.
- Ein spannungsreiches, paradoxe Züge aufweisendes Verhältnis zwischen Professionellen und Klient, das aus einer Gleichzeitigkeit von Wissens- und Kompetenzgefällen und der Notwendigkeit eines freiwilligen Arbeitsbündnisses resultiert.

Wie bei BUCHER u. STRAUSS kommt auch bei SCHÜTZE zum Ausdruck, daß sich die interaktionistische Perspektive weniger mit den normativen Rahmenbedingungen beschäftigt als mit der empirisch beobachtbaren Alltagswirklichkeit professioneller Berufe. Diese Sichtweise ist i.d.R. illustrativer und erfaßt eher die konflikthafte und widersprüchliche mikrosoziologische Realität des Professionsgeschehens; sie negiert jedoch nicht die Bedeutung des von PARSONS beschriebenen normativen Gerüsts.



#### 2.4 Die neuere systemtheoretische Perspektive

Unter Bezugnahme auf die Weiterentwicklung der PARSONSchen Systemtheorie von Niklas LUHMANN untersucht STICHWEH (1992, 1996) unter historischen Gesichtspunkten die Frage, ob Eigenschaften klassischer Professionen überhaupt als Entwicklungsziel für moderne Berufe dienen können. Dazu verweist er auf die Verwurzelung der frühen Professionen in der ständischen europäischen Gesellschaft des späten Mittelalters und der Frühmoderne. Bereits hier weisen sie einige der charakteristischen Merkmale auf, die später in den soziologischen Eigenschaftslisten genannt werden: Ein gewisser Grad an Autonomie gegenüber dem Staat, die Bindung der Professionsangehörigen an einen Korpus gelehrten Wissens, mit der die Entwicklung eines bestimmten professionellen Habitus einhergeht, die Kontrolle der Ausbildung und eine korporative Organisation der professionsinternen Kontrolle (STICHWEH, 1992).

Die Ursache für die Entstehung der Professionen sieht STICHWEH in der herausgehobenen Bedeutung der Sachthematiken, mit denen diese befaßt sind. Sie sind verpflichtet auf Wissensbestände, die – wie oben bereits angedeutet - zentrale Wertaspekte betreffen und einen hohen Allgemeinheitsgrad aufweisen. Die große Bedeutung der ihnen anvertrauten Themen und das Ausmaß des diesbezüglich akkumulierten Wissensbestandes legitimierten die Existenz und Bedeutung dieser Berufsgruppen in ihrer historischen Entstehungsphase. In der Orientierung der Professionen an einer Sachthematik statt an einem ständischen Interesse sieht STICHWEH ihren historischen Stellenwert. Denn durch diese Eigenschaft werden die Professionen Wegbereiter einer anderen Form gesellschaftlicher Differenzierung, die nach systemtheoretischer Auffassung die Moderne kennzeichnet und die nicht mehr *ständisch*, sondern *funktional* bestimmt ist (vgl. dazu auch WILLKE, 1991). Diese Entwicklung, die im 18. und 19. Jahrhundert einsetzt und die Gesellschaft entscheidend verändert, spiegelt sich u.a. auch darin wider, daß in einigen europäischen Nationalstaaten ein zunächst rein eigentumsabhängiges Wahlrecht auf Angehörige der klassischen Professionen ausgedehnt wird, deren Fachkompetenz auf diese Weise durch Statusanhebung honoriert wird.

In der modernen Gesellschaft verliert der Professionsbegriff an Kontur. Dies ist u.a. Folge eines Voranschreitens der funktionalen Differenzierung, die auch zur Ausdifferenzierung einer Vielzahl akademischer Berufe führt, die nur manche Merkmale mit den klassischen Professionen teilen. Für STICHWEH stellt sich daher die Frage, ob Professionen ein zur Entstehungsphase der Moderne gehörendes Übergangsphänomen dar-

stellen oder ob sie als ein kontinuierliches Merkmal bestimmter Strukturmuster der Gesellschaft aufzufassen sind. Bereits MOK (1969) sieht das Problem des historischen Wandels der Professionen und versucht es zu lösen, indem er „moderne“ Professionen, die sich in seinen Augen durch Fortschrittsorientierung und Verwissenschaftlichung auszeichnen von „traditionellen“ Professionen abhebt, bei denen er eine größere Bedeutung der moralischen Integrität und damit des Wertebezugs wahrnimmt.

STICHWEH setzt hier einen anderen Schwerpunkt, indem er das Hauptgewicht bei *traditionellen* Professionen auf die Verwaltung gelehrten Wissens legt und die wichtigste Funktion *moderner* professioneller Berufe in der *Anwendung* dieses Wissens sieht. Damit stellt er einen Bezug zu der Problematik her, die bereits PARSONS in seiner Analyse der Arzt-Patient-Beziehung in den Blick genommen hat: Der Anwendung wissenschaftlicher Wissensbestände in einer *Interaktion zwischen Professionellen und ihren Klienten*. Nach STICHWEH ist das Hauptmerkmal von modernen Professionen die Verwaltung der *Anwendungsprobleme* wissenschaftlichen Wissens für ein Funktionssystem (z.B. Gesundheit, Recht), und zwar in monopolistischer oder dominanter Weise (STICHWEH, 1992). Professionalisierung geht damit zwangsläufig einher mit einem Anstieg der Bedeutung interaktiver Prozesse im beruflichen Handeln, die in der Regel einen Anstieg von „*Dichte*“ und *Intimität* im Kontakt zwischen Professionellen und Klient zur Folge hat. Dies ist letztlich eine Auswirkung der Außeralltäglichkeit der Bedeutung der Problemlagen der Klienten, die in existentieller Weise betroffen und auf professionelles Wissen angewiesen sind. Ein Prozeß der Professionalisierung eines Berufes zeichnet sich nach STICHWEH insbesondere durch eine Herausbildung dieser Asymmetrie zwischen Professionellen und Klient aus. Die hohe interaktive Dichte der professionellen Arbeitsbeziehung ist im systemtheoretischen Verständnis eine Folge der Probleme des Persönlichkeitssystems der Klienten, daß in seiner Struktur einer Veränderung, Entwicklung oder Sicherung bedarf. Entsprechend charakterisiert STICHWEH (1992) Professionen durch

- einen handlungsmäßigen und interpretativen *Einsatz von Wissen* durch eine spezialisierte Berufsgruppe,
- einen starken Bezug von *Interaktionsprozessen* für das berufliche Handeln,
- die Funktion der Bearbeitung von Problemen der *Strukturänderung*, des *Strukturaufbaus* und der *Identitätserhaltung* von Personen.

An dieser Stelle – und damit vorgreifend auf das nächste Kapitel - soll auch erwähnt werden, daß STICHWEH (1996) explizit auf die Möglichkeiten einer Professionalisierung von Sozialarbeit eingeht. Diese sieht er dadurch behindert, daß Sozialarbeit für kein eigenes Funktionssystem zuständig ist, sondern in den Bereichen Gesundheit, Recht und Erziehung operieren muß, die jeweils durch andere Leitprofessionen bestimmt werden. Daraus resultiert nach STICHWEH für die Sozialarbeit neben einer Diffusität des Problembezugs auch die Unmöglichkeit der Ausdifferenzierung eines Kernproblems, für das sie in monopolistischer Weise Zuständigkeit beanspruchen könnte.

Eine ganz andere Position vertritt in dieser Hinsicht Dirk BAECKER (1994), der behauptet, daß es möglich ist, ein gesellschaftliches Funktionssystem zu identifizieren, das sich durch die Zuständigkeit für Prozesse der „*Sozialen Hilfe*“ auszeichnet und als dessen Bestandteil Sozialarbeit angesehen werden kann. Nach BAECKER weist dieses System der Sozialen Hilfe diejenigen konstitutiven Merkmale auf, die nach LUHMANN (1980) ein Funktionssystem auszeichnen: Eine spezifische *Funktion* für die Gesamtgesellschaft, *operative Geschlossenheit* und *binäre Codierung*.

Komplementär zur Wirtschaft, die als System der „*Daseinsvorsorge*“ begriffen werden kann, sieht BAECKER die Funktion des Systems Sozialer Hilfe in der Kompensation von Defiziten an der Teilnahme an gesellschaftlicher Kommunikation („*Daseinsnachsorge*“). Sozialarbeit verwaltet nach dieser Auffassung *Inklusionsprobleme der Gesellschaft*, d.h. sie kompensiert den Ausschluß von Individuen aus anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen (wie Wirtschaft, Politik, Gesundheit), die ihrerseits aufgrund ihrer Spezialisierung nicht in der Lage sind, diese Exklusion zu verhindern.

„*Operative Geschlossenheit*“ bezieht sich auf die von LUHMANN postulierte Eigenart sozialer Systeme, sich durch Bezug auf ihre eigenen Operationen selbst zu reproduzieren. Aufgrund dieser - als *Autopoiesis* bekannten - Eigenschaft konstituieren sich Systeme dadurch, daß sie durch Vollzug ihrer Operationen (im Fall sozialer Systeme durch Kommunikation) eine Grenze zur Umwelt errichten. Im Fall der „*Sozialen Hilfe*“ wird diese Grenze durch die Operation des „*Helfens*“ errichtet, wobei es ganz egal ist, ob die Hilfe aus materiellen Zuwendungen oder unterstützender Beratung besteht. „*Helfen*“ stellt nach BAECKER eine spezifische Form der Kommunikation dar, die auf die Kompensation von Defiziten ausgerichtet ist.

Die Operation des „*Helfens*“ basiert schließlich auf einer *binären Differenzierung*, die darin besteht, daß Situationen des Helfens von denen des Nicht-Helfens unterschieden

werden müssen. Diese Differenzbildung, die zur Identifizierung bzw. Zuschreibung von Hilfsbedürftigkeit und im Anschluß zu Hilfe führt, wird nach Ansicht von BAECKER insbesondere durch Institutionen der Sozialarbeit verwaltet. Damit ergibt sich auch die Möglichkeit, Sozialarbeit als eine Profession zu verstehen, deren Aufgabe darin besteht, Wissensbestände bezüglich des sozialen Funktionstypus „Soziale Hilfe“ zu verwalten und in Anwendung zu bringen.

Diese kurze Skizze soll lediglich auf Versuche und Möglichkeiten verweisen, die LUHMANNsche Systemtheorie für eine theoretische Grundlegung – und damit auch Professionalisierung – der Sozialpädagogik heranzuziehen. Die damit verbundenen Fragestellungen sind für den hier interessierenden Zusammenhang zu speziell und raumgreifend, um weiter behandelt werden zu können.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Vgl. hierzu etwa KLEVE (1996), HEINER (1995), DAßLER u.a. (1997).

### 3. Der Diskurs über die Professionalität sozialpädagogischen Handelns

Es erscheint offensichtlich, daß bei Anwendung eines idealtypischen soziologischen Eigenschaftsmodells sozialpädagogisches Handeln schwerlich zu den Professionen zu zählen ist. Höchstens kommt ihm der Status einer „*Semi-Profession*“ zu (ETZIONI 1969), da bestimmte, insbesondere die Autonomie betreffende klassische Kriterien für Professionalität hier nicht greifen. So verfügt der sozialpädagogische Berufsstand weder über eine standeseigene Gerichtsbarkeit, noch über ein Kompetenzmonopol für die Interpretation bestimmter gesellschaftlicher Werte.

Dennoch führt die Sozialarbeit/Sozialpädagogik seit Jahrzehnten einen intensiven Diskurs über Fragen der Professionalisierung (vgl. etwa DEWE/OTTO, 1996; DEWE/OTTO, 1984; OTTO/UTERMANN, 1973). Dieser Diskurs gestaltet sich sehr komplex, da die bereits eingangs erwähnten konstitutionellen Probleme der Sozialpädagogik – die Diversifizierung von Berufsfeldern, die unterschiedlichen Traditionslinien, die Unklarheit der beruflichen Handlungskompetenz – hier voll zum Tragen kommen und zu einer Gemengelage von institutionellen, theoretischen und berufspolitischen Fragestellungen führen. Es erscheint z.B. nicht einmal hinreichend geklärt, ob sich eine sozialpädagogische Professionsdiskussion am entsprechenden Diskurs der Pädagogik als „Leitdisziplin“ orientieren sollte oder nicht, oder ob nicht die Andersartigkeit sozialpädagogischer Problemfelder eine eigenständige wissenschaftliche Betrachtungsweise notwendig macht. Das Ergebnis ist eine Vielfalt sich z.T. überlappenden, z.T. voneinander abgegrenzter Teil-, Sub- und Neben-Diskurse, die eine Ordnungsbildung erschwert. Letztlich erscheint es vor dem Hintergrund der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit – die sich ja nicht dem Anliegen verschrieben hat, die Probleme eines sozialpädagogischen Selbstverständnisses zu lösen – sinnvoll, einige Aspekte und Bezüge des sozialpädagogischen Professionalitätsdiskurs darzustellen, um später für die Bearbeitung der vorliegenden Fragestellung auf spezifische Gesichtspunkte Bezugnehmen zu können.

Im folgenden soll deshalb auf drei Themenkomplexe eingegangen werden, die beim Versuch einer Konturierung sozialpädagogischer Professionalität eine wichtige Rolle spielen: Die *historische Herausbildung sozialer Berufsarbeit*, die Thematisierung des *Theorie-Praxis-Bezuges* in der Pädagogik und die jüngeren historischen Veränderungen der Auffassung von der *pädagogischen Beziehung*.

### *3.1 Die Entwicklung der Sozialarbeit zum Beruf – historische Ursachen für die Behinderung einer professionellen Identität*

Als Antwort auf die oben (1.1) beschriebenen massiven sozialen Veränderungen des 19. Jahrhunderts und den damit verbundenen Verelendungsphänomenen entstanden neue Formen sozialer Hilfe, die sich von der mildtätigen Armenfürsorge vergangener Tage wesentlich unterschieden (MÜNCHMEIER, 1981). Wichtige Veränderungen der Rahmenbedingungen stellten zum einen die Etablierung neuer Versicherungssysteme dar, die durch die Bismarcksche Sozialgesetzgebung eingeführt wurden und eine Kehrseite der rigiden Unterdrückung emanzipatorischer Bestrebungen der Industriearbeiterschaft bildeten. Zum anderen entwickelten sich Ansätze eines Hilfesystems, das für die öffentliche soziale Hilfe wegweisend war und erstmals Merkmale einer modernen institutionalisierten und bürokratisierten Tätigkeit aufwies: Arbeitsteilung zwischen Haupt- und ehrenamtlich Beschäftigten, Einzelfallorientierung, Bedürftigkeitsprüfung und Verpflichtung der Hilfeempfänger zur Kooperation. Diese Modelle wurden erstmals in Elberfeld und Straßburg realisiert und waren für die weitere Entwicklung sozialer Hilfsmaßnahmen wegweisend (vgl. LANDWEHR/BARON, 1983).

Für die Entwicklung einer sozialarbeiterischen Berufsausbildung waren dagegen private Initiativen von entscheidender Bedeutung, wobei der sich im Laufe des 19. Jahrhunderts herausbildenden *bürgerlichen Frauenbewegung* die größte Bedeutung zukommt. Sie treibt eine Entwicklung der beruflichen Sozialarbeit voran, die in die Entstehung der ersten Ausbildungsinstitutionen mündet und damit maßgeblich zum Entstehen einer modernen Sozialarbeit beiträgt (vgl. OLK, 1986; SACHSE, 1994).

Historischer Hintergrund dieser Entwicklung ist die spezifische Situation der bürgerlichen Frauenbewegung in Deutschland. Während die Frauen in Großbritannien und den USA an eine naturrechtliche Tradition anknüpfen konnten, die eine egalitäre Orientierung der Emanzipationsbestrebungen erleichterte, wurden solche Ansätze in Deutschland durch den zum Ende des Jahrhunderts im Bürgertum verbreiteten Konservatismus behindert. In einer Situation, in der die Einforderung gleicher Rechte nicht nur schwer durchsetzbar war, sondern als Ziel bereits kaum formuliert werden konnte, spaltete sich die Frauenbewegung in eine egalitär orientierte „*radikale*“ Richtung und einen „*gemäßigten*“ Flügel, der mit Namen wie Helene LANGE und Gertrud BÄUMER verbunden war. Leitend für den gemäßigten Flügel waren „*differenztheoretische*“ Vorstellungen vom Geschlechterverhältnis, d.h. den Geschlechtern wurden unterschiedliche Qualitäten

und Eigenschaften zugeschrieben, was als Vorstellung zunächst den vorherrschenden patriarchalischen Denkmustern entsprach. Grundlegendes Anliegen der differenztheoretischen Auffassung ist nun jedoch, die dem weiblichen Geschlecht zugeschriebenen Merkmale aufzuwerten, deren gesellschaftliche Anerkennung einzufordern und ihre Entfaltung gesellschaftlich zu fördern. Dabei wurde argumentativ auf Züge des Fraueideals in der bürgerlichen Kleinfamilie zurückgegriffen.

Bereits in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts hatte sich in Deutschland ein Leitbild von Familie auszubilden begonnen, dessen Basis ein neues Verständnis von Ehe und Liebe bildete. An die Stelle eines sachlichen Nutzenkalküls, das vorher die Motivation zur Eheschließung entscheidend bestimmte, trat nun die *Zuneigung* der Partner als Ausgangspunkt und Bedingung der ehelichen Beziehung in den Vordergrund. Diese Veränderung wurde mitbedingt durch die Verbreitung der Trennung von Erwerbsarbeit und Familienleben, in deren Verlauf sich die traditionelle Hauswirtschaft auflöste und die Familie zunehmend die Funktion zugeschrieben bekam, durch *Intimisierung* die Belastungen der männlichen Erwerbswelt zu kompensieren. Gleichzeitig – und das war für die Pädagogik entscheidend – entstand dazu korrespondierend eine neue Auffassung von „Kindheit“, die als sensible und entwicklungsbedeutsame Lebensphase „entdeckt“ wurde (SACHSE, 1994, S. 102ff.).

Entsprechend wurde die Frau im umfangreichen Maße auf ihre Mutterrolle verpflichtet; die Versorgung und Erziehung der Kinder durch Mägde und Ammen galt als nicht mehr opportun.

Dieses neue Verständnis von Kindheit verband sich mit einer Vorstellung von „*natürlicher Mütterlichkeit*“, die die Frau auf den Ort der Familie verwies und ihr die Übernahme der Erziehungsverantwortung anheimstellte, während der Mann der außerhäuslichen Erwerbsarbeit nachging. Mit dieser Form der familiären Arbeitsteilung geht eine Polarisierung der den Geschlechtern zugeschriebenen Charaktermerkmale einher. SACHSE skizziert diese Zuschreibungen wie folgt:

*„Während dem Mann die Rationalität, der Geist und die Aktivität wesenseigen sind, er sich daher in der Sphäre der Öffentlichkeit, der gesellschaftlichen Auseinandersetzung zu bewähren hat, repräsentiert die Frau Wärme, Emotionalität, Geborgenheit und ist daher von Natur aus für den häuslichen Wirkungskreis, die Familie, als Gegenpol zur kalten Rationalität der Gesellschaft bestimmt. So war von Natur aus das Wesen der Geschlechter verschieden, einseitig, unvollständig. Einheit und Vollendung konnten daher nicht für das einzelne Individuum, sondern erst in der Vereinigung der Geschlechter in Ehe und Familie hergestellt werden“ (SACHSE, 1994, S. 103f.).*

Diese Ideologisierung der bürgerlichen Familie beinhaltete somit ein „Heilsversprechen“, das auf der Geschlechterdifferenz beruhte und als dessen Konsequenz der Ruf der Frauen nach Gleichheit als „kulturgefährdend“ angesehen wurde. Gleichzeitig entwickelten sich Ansätze, die spezifisch weiblich-mütterlichen Qualitäten auch außerhalb der Familie fruchtbar werden zu lassen. Dies geschah etwa in der von FRÖBEL abgeleiteten *Kindergarten-Pädagogik* von Henriette SCHRADER-BREYMANN, die maßgeblich für die Institutionalisierung der Berliner Kindergärtnerinnenausbildung verantwortlich war. Für sie war der Gedanke leitend, den Kindern armer Familien die entbehrt Geborgenheit im Kindergarten zukommen zu lassen, wozu es in ihren Augen einer ausgebildeten und eingeübten „geistigen Mütterlichkeit“ bedurfte.

Der Begriff der „geistigen Mütterlichkeit“ wurde in Folge von der bürgerlichen Frauenbewegung aufgegriffen und entwickelte sich zum Leitbegriff einer emanzipatorischen Bewegung, die danach trachtete, genuin weibliche Qualitäten in einer männlich dominierten Gesellschaften zur Entfaltung zu bringen, um den sozialen Mißständen abzuhefen, die die Entwicklung der Industriegesellschaft so augenfällig begleiteten.

*„Gegen die auflösenden und zersetzenden Folgen der Industrialisierung immer weiterer Lebensbereiche, gegen die Verallgemeinerung sachlicher und technischer Rationalität sollte das weibliche Prinzip der Mütterlichkeit einen Schutzwall von Wärme, Emotionalität und sozialer Ganzheit aufrichten: Mütterlichkeit als Kritik der (männlich) kapitalistischen Prinzipien von Konkurrenz, Eigennutz, Spezialisierung und Bürokratisierung. (...) Im Zuge einer kulturpessimistischen Interpretation der erlebten Gegenwart der Jahrhundertwende wurde die Frauenbewegung die „geistige Mütterlichkeit“ zum Inbegriff des Menschlichen, Lebendigen (...)“ (SACHßE, 1994, S. 106).*

Der Drang die Gesellschaft durch die Entfaltung der „geistigen Mütterlichkeit“ zu reformieren, führte dazu, daß spontane und mildtätig motivierte von Bürgerfrauen praktizierte Armenhilfe, die es im Bürgertum schon länger gab, als laienhaft und unzureichend abgelehnt wurde. Auch die von männlichen Sozialbeamten ausgeübte staatliche Armenfürsorge wurde als mangelhaft angesehen. Ziel wurde nun die Etablierung einer Ausbildung und die Errichtung eines effektiven Hilfesystems, um auf breiter Ebene den Mißständen abzuhefen.

1893 erfolgte in diesem Zusammenhang in Berlin die Gründung der „Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit“. Diese setzten sich zum Ziel, Hilfsmaßnahmen planvoll zu organisieren, die ausübenden Frauen einer theoretischen und praktischen Schulung zu unterziehen und das eigene Handeln wissenschaftlich zu fundieren. Vorherrschend war das Prinzip der Ehrenamtlichkeit, das nicht nur hinsichtlich der ökonomischen Situation der bürgerlichen Frauen unproblematisch war, sondern auch deren



ethischer Einstellung entsprach. Egalitäre weibliche Emanzipationsbestrebungen standen bei der Gründung der Mädchen- und Frauengruppen eindeutig im Hintergrund, Hauptanliegen war es, sich vom kritisierten „Dilettantismus“ der bis dahin durch sogenannte „Wohlfahrtsdamen“ praktizierten Armenpflege zu distanzieren.

Mitbegründerin der Mädchen- und Frauengruppen war die junge jüdische Kaufmannstochter Alice SALOMON, die in der folgenden Zeit die Vorstellungen der bürgerlichen Frauenbewegung von der besonderen Kulturaufgabe der Frau mit „katheder-sozialistischen“ Gedanken verband, die eine Verantwortung der gehobenen Klassen für die Situation der armen Bevölkerungsschichten betonten. Zusätzlich wurde SALOMON von sozialarbeiterischen Ansätzen der englischen „Settlement-Bewegung“ beeinflusst, die in den Slums der englischen Großstädte versuchte, Zentren nachbarschaftlicher Hilfe aufzubauen (vgl. SACHSE, 1994, S. 116ff.).

Ab 1899 begann SALOMON, in Berlin Jahreskurse zur Ausbildung der Mädchen- und Frauengruppen zu veranstalten, die gleichermaßen praktische und wissenschaftliche Ausbildungselemente aufwiesen, wobei sich letztere vorwiegend aus staatsrechtlichen, volkswirtschaftlichen, sozialetischen und pädagogischen Inhalten zusammensetzten.

1908 wurde mit der ersten „Sozialen Frauenschule“ in Berlin erstmals in Deutschland eine feste Ausbildungsinstitution für Soziale Arbeit geschaffen. Leitend für die Planung der Unterrichtsinhalte ist nicht nur das Ziel der Wissensvermittlung, sondern vor allem auch die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnenn, die Förderung ihrer „sozialen Gesinnung“. Denn Qualifikation für Soziale Arbeit schien nicht nur über die Vermittlung kognitiver Kenntnisse erreichbar, da der jeweilige Einzelfall immer neue und immer andere Erfordernisse an die Sozialarbeiterin stellt:

*„Es gibt schlechthin keine mechanisch anwendbare Regel darüber, wie man ein Kind zu erziehen, einen Hilfsbedürftigen zu behandeln hat, als die: dem individuellen Fall gerecht zu werden. Und das bedeutet, daß der Erzieher oder der Helfende der Individualität des anderen, für den er sorgt, Rechnung trage, aber sich auch mit seiner ganzen Individualität einzusetzen hat. Es gibt keine pädagogische und keine soziale Tätigkeit, die man gut und erfolgreich nur mit der Hand und dem Verstand ausführen kann. Sie braucht das Ganze des Menschen“ (SALOMON, 1908, S. 106).*

SALOMON vertrat programmatisch das Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“ und sah es als ein Ziel der Ausbildung an, diese zu entwickeln:

*„Besitzt die Frau doch eine Reihe von Fähigkeiten, die sie zur Ausführung sozialer Hilfstätigkeit nicht nur ebenso tüchtig, sondern sogar geeigneter machen, als der*

*Mann es ist, und das hat sie von jeher auf diese Arbeitsfelder geführt. Neben all den Eigenschaften und Fähigkeiten, die Mann und Frau im gleichen Maße besitzen können, neben Pflichttreue, Eifer, Ausdauer und Zuverlässigkeit bringt die Frau für diese Arbeitsgebiete noch ihr ausgeprägtes Gefühlsleben mit; ihre alles verstehende Milde und Nachsicht, die bei der Arbeit an Mutlosen, bei der Aufrichtung von Verzweifelten und Gesunkenen so wertvoll ist; ihre Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit bei der Verrichtung auch kleiner, unbedeutender Aufgaben, die für Organisationsarbeiten von größtem Vorteil ist; schließlich ihre Mütterlichkeit, die Fähigkeit, die Mutterliebe vom Haus auf die Gemeinde zu übertragen, auf die Welt, die dieser Kräfte so dringend bedarf“ (SALOMON, 1981, S. 5).*

Hier zeigt sich ein Verständnis von Ausbildung und Qualifikation, das zwar die Bedeutung von Wissensbeständen in Rechnung stellt, sich jedoch vor allem an zugeschriebenen weiblichen Charaktermerkmalen orientiert, die von der Person in die Ausbildung mitgebracht werden und dort und in der praktischen Arbeit lediglich zur Entfaltung gebracht werden brauchen. Dabei wird u.a. die Qualität des weiblichen Gefühlslebens hervorgehoben und verstanden als ein in der Isolation der bürgerlichen Familie brachliegendes Potential, das geeignet scheint, die soziale Kälte und rationalistische Entfremdung der aller „Gemeinschaft“ enthobenen Industriegesellschaft zu überwinden, zu ihrer „Heilung“ beizutragen im Sinne der Vervollständigung durch das entbehrte weibliche Prinzip, so als wären Familie und Gesellschaft sich entsprechende Größen.

Der eingeschlagene Weg erwies sich als erfolgreich. Bis zum Beginn des ersten Weltkrieges erfolgte eine Expansion des weiblichen sozialarbeiterischen Engagements, im Laufe derer die geschulten Frauen eine Vielzahl neuer und wichtiger Betätigungsfelder (z.B. Wohnungs-, Jugend- und Gesundheitsfürsorge) erschlossen. Diese neuen Aufgaben, die ein ausgebildetes Personal z.T. zwingend voraussetzten, nahmen allein zahlenmäßig immer mehr an Bedeutung zu.

Diese Entwicklung wurde durch den Weltkrieg erheblich vorangetrieben. Durch die Kriegswirkungen veränderte sich die Struktur des sozialarbeiterischen Klientels entscheiden, da breite Teile des Mittelstands im erheblichen Ausmaß ökonomischen und sozialen Belastungen ausgesetzt waren. Die entstehenden Notlagen führten zu einer Bündelung und Koordinierung der sozialen Aktivitäten im „Nationalen Frauendienst“, in der „Kriegsfürsorge“ und „Kriegswohlfahrtspflege“ unter massiver Beteiligung und Einbindung des Engagements der bürgerlichen Frauenbewegung. Gleichzeitig erfolgte auf der Verwaltungsebene eine umfangreiche Neuorganisation der öffentlichen Fürsorge, die nach Kriegsende in die Verankerung sozialstaatlicher Verpflichtungen in der Weimarer Verfassung und in die Schaffung neuer staatlicher Institutionen mündet (Wohlfahrtsamt, Jugendamt).

Zu Beginn der Weimarer Republik hat somit eine Integration der Frauenbewegung in den Apparat der öffentlichen Sozialverwaltung stattgefunden, die Nachfrage nach einer fachlich qualifizierten Sozialarbeit fand ihre institutionelle Ausgestaltung in Form einer modernen Sozialbürokratie, die sich nicht mehr als eine Armenfürsorge für randständige Minderheiten verstand, sondern als allgemein zuständige und zugängliche öffentliche Dienstleistung. In Verbindung damit konstituierte sich die Sozialarbeit als hauptamtlicher Beruf, bei dessen Ausübung im wachsenden Maße nicht nur altruistische und gesellschaftsreformerische Motive, sondern auch das Interesse an angemessener Bezahlung und befriedigenden Arbeitsbedingungen von Bedeutung waren.

Die frühe Einbindung einer neu entstehenden beruflichen Sozialarbeit in eine neu geschaffene Sozialbürokratie, die für Deutschland kennzeichnend ist und die die Rahmenbedingungen des beruflichen Handelns maßgeblich bestimmt, wird als eines der Haupthindernisse für die Entwicklung professioneller Merkmale angesehen (OLK, 1986). Eine andere Ursache für die Behinderung der Professionalisierung wird von OLK darin gesehen, daß die Entwicklung der Sozialarbeit zu einem Erwerbsberuf von den Initiatorinnen überhaupt nicht beabsichtigt war und insofern als ein „*nicht-intendiertes Projekt der Frauenbewegung*“ (OLK) bezeichnet werden kann. Leitendes Ziel für Alice SALOMON war die „*Fachlichkeit*“ der Arbeit, die sie über eine Institutionalisierung der Ausbildung erreichen wollte, an den materiellen Bedingungen der Berufsausübung war sie wenig interessiert. Dies entsprach der Ideologie der „geistigen Mütterlichkeit“, die sich mit einem eher männlich attribuierten Erwerbs- und Statusstreben nicht vertrug.

In die Ausbildung an den sozialen Frauenschulen floß das Prinzip der „geistigen Mütterlichkeit“ durch den Versuch einer institutionalisierten Bildung einer „sozialen Persönlichkeit“ ein. In der Konzentration auf Persönlichkeitsmerkmale für die fachliche soziale Arbeit lag auch der Hauptgrund dafür, daß nicht die Absicht verfolgt wurde, die Ausbildung für Sozialarbeiterinnen – wie dies etwa in den USA geschah - an den Universitäten zu verankern. Zwar wurde von SALOMON und ihren Mitstreiterinnen die Bedeutung einer theoretischen und sozialwissenschaftlich fundierten Wissensvermittlung betont, die Förderung der als noch wichtiger angesehenen Persönlichkeitsmerkmale schien an den männlich dominierten Universitäten jedoch nicht möglich. Diese wiesen zu den Handlungsproblemen einer am konkreten Einzelfall orientierten Sozi-

alarbeit eine zu große Distanz auf, die in ihrer disziplinären Zersplitterung und ihrer einseitig intellektuellen Ausrichtung wurzelte (SACHßE, 1994, S. 237).

Die Etablierung einer eigenen fachschulischen Ausbildung hatte nach Ansicht von SACHßE (1994, S. 240) die Konsequenz, daß Themen der Fürsorge und Sozialpolitik keinen Ort der wissenschaftlichen Auseinandersetzung an den Universitäten hatten, was in seinen Augen als eine der Ursachen für bis heute bestehende Defizite sozialwissenschaftlicher Systematisierung und Aufarbeitung anzusehen ist. Zudem gestaltete sich die Umsetzung der persönlichkeitsbildenden Elemente in der Ausbildung als schwierig; sie wurde versucht durch die Unterrichtung eines eigens dafür geschaffenen Faches „Berufsethik“ und durch die Förderung einer gemeinschaftlichen Atmosphäre zu gewährleisten. Letztlich gewann jedoch eine „sachliche“ Orientierung Oberhand, die charismatische Motivation zur sozialen Arbeit wurde zunehmend durch eine rationale, auch materielle Motive beinhaltende, verdrängt. Entsprechend muß auch SALOMON (1927) resigniert konstatieren, mit dem Ziel der „inneren Formung“ der beruflichen Sozialarbeit gescheitert zu sein.

### 3.2 Perspektivenwechsel: Geschlechterrolle, Gefühlshaushalt und Gefühlsarbeit

Agnes HELLERs Ansatz einer Theorie der Gefühle (HELLER, 1981) erlaubt es, die historische Herausbildung der beruflichen Sozialarbeit im Zuge der Bestrebungen der bürgerlichen Frauenbewegung nach gesellschaftlicher Partizipation in einem neuen Licht zu betrachten.

HELLER nimmt eine phänomenologische Analyse emotionaler Prozesse vor und versucht diese mit einer sozialhistorischen Betrachtung der bürgerlichen Gefühlswelt zu verbinden.

*„Jede Epoche (...) hat ihre **dominierenden Gefühle**. Ich spreche hier nicht über **ein** dominierendes Gefühl, sondern über dominierende Gefühle, ja vielmehr über dominierende **Gefühlskonfigurationen**, die gleichzeitig auf verschiedene, aber gleichermaßen charakteristische und **dominante Lebensform-Modelle** hinweisen“ (HELLER, 1981, S. 247; Hervorh. im Original).*

Ebenso wie historischen Epochen ist es auch möglich, sozialen Gebilden wie Schichten und Ständen spezifische Gefühlskonfigurationen zuzuschreiben. Dabei betont HELLER unter Bezugnahme auf den Arbeitsbegriff der marxistischen Theorie die Bedeutung von *Aufgaben*, denen Menschen immer gegenüber stehen und die letztlich aus einem Zusammenspiel von ökonomischen Produktionsweisen und der vorhandenen Gesellschaftsstruktur resultieren.

*„Die Menschen stehen – immer – **Aufgaben** gegenüber. Sie müssen den Vorschriften und Möglichkeiten einer spezifischen Produktionsweise gemäß produzieren, sie müssen sich selbst und den gesellschaftlichen Organismus, in den sie hineingeboren sind, reproduzieren, und innerhalb all dessen müssen sie – mehr oder weniger – **individuelle Aufgaben** lösen. Welche Gefühle sich in einem Zeitalter mit **welcher Intensität** entfalten, **welche** Gefühle zu **dominierenden** Gefühlen werden, **hängt** in erster Linie von diesen Aufgaben **ab**“ (HELLER, 1994, S. 245; Hervorh. im Original).*

HELLER versucht, die Prozesse und Merkmale zu bestimmen, welche die bürgerliche Gefühlswelt kennzeichnen. Dabei geht sie davon aus, daß analog zu den Bedingungen der ökonomischen Produktion auch in der Welt des Gefühls Prozesse der Investition und Konsumtion stattfinden, mithin in der bürgerlichen Gesellschaft die Notwendigkeit eines „haushalterischen“ Umgangs mit Gefühlen besteht. Die Verselbständigung der ökonomischen Sphäre in der bürgerlichen Epoche, in deren Verlauf sich die – von TÖNNIES ja ähnlich charakterisierte - „reine“ Gesellschaft konstituiert, führt nach HELLER zum Novum des *Gefühlshaushaltes*. Dieser ist immer auf die Bewältigung der maßgeblich durch die gesellschaftlichen Gegebenheiten mit bestimmten „Aufgaben“ ausgerichtet, die normativ auf seine Ausgestaltung einwirken. Kennzeichnendes Merk-

mal des bürgerlichen Gefühlshaushaltes ist seine antinomische Struktur, eine Auffassung von „Verstand“ und „Gefühl“ als gegensätzliche Prinzipien. Diese Gegensätzlichkeit drückt sich nach HELLER markant aus in der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern und der Zuspitzung einer – sich bereits seit der Neuzeit ausbreitenden – Auffassung von der bürgerlichen Familie als „Hort der Innerlichkeit“.

*„Diese Familie ist – wenigstens ihrer Tendenz nach, wenigstens im Prinzip – von der Innerlichkeit charakterisiert (...). Die Erschaffung der Innerlichkeit ist in erster Linie Pflicht der Frau – die Frau muß also die entsprechenden Gefühle: Anhänglichkeit, Liebe, Zärtlichkeit, Feinsinn, Taktgefühl in sich selbst und in ihrer Umgebung entfalten und pflegen. Demgegenüber ist es der Mann, der ‚in der Welt‘ lebt; er **muß** die Aufgaben erkennen und anerkennen, er **muß** kalkulieren, **muß** auch zweckrational planen (...)“ (HELLER, 1981, S. 291, Hervorh. im Original).*

Ursula RABE-KLEBERG (1996) beschreibt diese „Einschließung“ von Frau und Emotionalität in die Familie als einen Vorgang, dessen Funktion die Kontrolle beider ist:

*„Die weiblichen Potenzen werden in die Form der bürgerlichen Familie eingebunden, Handlungsorientierungen, die wie Liebe und Gefühl, Sorge und moralisches Pflichtgefühl umschrieben werden können, werden als ‚Mütterlichkeit‘ auf das eine Geschlecht und ausschließlich auf dieses projiziert. Existenziell wichtige Handlungspotenzen wie Emotionalität etwa geraten damit als kontrollbedürftige in Gegensatz und in unterlegene Abhängigkeit zur Vernunft (...)“ (RABE-KLEBERG, 1996, S. 284f.).*

Die für die bürgerliche Gesellschaft charakteristische Entwicklung einer intimen „Innerlichkeit“ und kultivierten Gefühlswelt steht einer Dominanz von Rationalität und Nutzenkalkül in der Sphäre des Marktes gegenüber. Dieser Spaltung kann sich der Gefühlshaushalt des Individuums nicht entziehen; sie führt zu einer fortlaufenden Neuproduktion zweier gegensätzlichen Beziehungen des Menschen zu seinen Gefühlen:

*„Die eine ist die Entwicklung der sogenannten ‚Innerlichkeit‘, die Kultivierung der Gefühlswelt; die andere die Verneinung der Emotionalität als etwas Banales, beziehungsweise Nichtrationelles – im Namen der davon abstrahierenden und es überprüfenden jeweiligen Vernunft. Der Gefühlshaushalt des bürgerlichen Individuums spielt sich (...) in diesen Extremen, das heißt, in den Versuchen der Erschaffung der harmonischen Einheit dieser zwei Faktoren ab“ (HELLER, 1981, S. 256f.).*

Übernimmt man HELLERs Perspektive, dann läßt sich die historische Entwicklung, die zum sozialen Engagement der bürgerlichen Frauen und zur Entstehung einer verberuflichten Sozialarbeit führte, als das Ergebnis einer einseitigen Spezialisierung und Dichotomisierung des bürgerlichen Gefühlshaushaltes betrachten. Entsprach eine Entwicklung und einseitige Betonung des verstandesmäßigen Denkens den Aufgaben, die Marktgesetze und eine fortschreitende Rationalisierung an den Mann stellten, so litt die Frau unter einem Aufgabedefizit. Der gepflegten Gefühlswelt fehlte die Entsprechung

im Handeln, die emotionale Teilnahme zu der diese Frauen fähig waren, entsprach kein gesellschaftliches Tätigkeitsfeld. Insbesondere die heranwachsenden Töchter, die noch nicht mit der Verantwortung der Haushaltsführung betraut wurden, litten unter der lähmenden Untätigkeit, zu der sie verdammt waren. Berufsausbildungen galten als nicht standesgemäß bzw. waren nicht vorhanden und eine möglichst gute Verheiratung das einzige Ziel, dem nachzustreben möglich war. Zu der Langeweile kam das fehlende Erleben von Selbstwirksamkeit, das Bewußtsein sozialer Wertlosigkeit. Dieses Leben wurde von den Frauen, die in die soziale Arbeit strebten, als „parasitär“ empfunden. Die Praktizierung der „geistigen Mütterlichkeit“ schien auch eine Möglichkeit zu sein, durch die Nutzung der eigenen emotionalen Fähigkeiten die Gemeinschaft zu fördern, das „aufgesparte“ Gefühl wieder an die Gesellschaft zurückzugeben, aus der es so nachhaltig ausgetrieben worden war.

Der Versuch Alice SALOMONs, institutionelle Strukturen zu schaffen, die neben der Vermittlung von Wissen auch die „geistige Mütterlichkeit“ entwickeln sollten, scheiterte. Ursächlich für dieses Scheitern war die widersprüchliche Haltung SALOMONs, auf der einen Seite fachliche Kompetenz produzieren zu wollen, um sich von laienhaften Handeln abzuheben, auf der anderen Seite jedoch die Konsequenzen dieser Fachlichkeit nicht akzeptieren zu können (SACHSE, 1994, S. 246). Denn Basis dieser fachlichen Kompetenz war im wesentlichen eine Rationalisierung der sozialen Tätigkeit durch die Vermittlung entsprechender Wissensbestände und die routinisierende Einübung in den Umgang mit sozialen Problemfällen. Dadurch mußte sich zwangsläufig auch in der emotionalen Haltung zur sozialen Tätigkeit und der Motivation der Frauen etwas ändern, die immer mehr berufstypischen Einstellungen entsprach. Berufliche Tätigkeit findet *in der Gesellschaft statt* und ist den dort herrschenden Bedingungen unterworfen. Mit den Schulen für soziale Frauenarbeit hatte sich eine soziale Bewegung institutionalisiert; die Motive und Werthaltungen dieser Bewegung aber waren nicht auf diesem Wege tradierbar. Die spezifische Ausprägung einer durch das Ideal der „geistigen Mütterlichkeit“ bestimmten emotional motivierten Sozialarbeit war – allein schon durch das Verschwinden der sie generierenden sozialen Schicht in der Weimarer Zeit – unwiderruflich vergangen. Dafür war die Sozialarbeit als Beruf in die Welt getreten.

Das Beharren SALOMONs auf der Bedeutung von Persönlichkeitsaspekten wird in unseren Tagen leicht als ein Haupthindernis in der Entwicklung der Sozialarbeit zu einem

wissenschaftlich fundierten professionellen Beruf gewertet. Zumindest durchziehen solche Einschätzungen die Darstellungen von OLK und SACHSE. Hinsichtlich der Behinderung einer wissenschaftlichen Reflexion sozialarbeiterischer Fragestellungen durch eine Verortung der sozialen Arbeit an den Universitäten mag dies auch zutreffen. Vor diesem Hintergrund erscheint die Betonung emotionaler Motive und einer angemessenen sozialen Gesinnung durch die bürgerliche Frauenbewegung als überflüssig und für das Ziel sozialpädagogischer Professionalität sogar schädlich. Das behindernde Element kann aber auch in dem Umstand gesehen werden, das es bei der Errichtung der Ausbildungseinrichtungen nicht gelang, emotionale Bildungsprozesse konzeptionell zu formulieren und in der Ausbildung umzusetzen. Diese Perspektive wird in der sozialpädagogischen Diskussion häufig außer acht gelassen. Wie jedoch Agnes HELLERs Gefühlstheorie zeigt, kann es durchaus fruchtbar sein, über die emotionalen Faktoren zu reflektieren, die an der Genese einer verberuflichten Sozialarbeit beteiligt sind. Dabei zeigt sich deutlich, daß diese in einer Form erfolgte, die eng mit den Umbruchsprozessen verbunden sind, mit denen die Entstehung einer modernen Gesellschaft verbunden war. Die Intimisierung der Familie kann als Reflex auf diesen Prozeß verstanden werden, als ein Versuch, den Entfremdungsphänomenen der Moderne und dem Verlust der „Gemeinschaft“ zu begegnen. In einer Phase der Auflösung tradierter Lebensformen und des Verlustes gewohnter Weltdeutungsmuster bietet die biologische Faktizität des Geschlechterunterschiedes die Möglichkeit einer identitätssichernden Selbstdefinition, die das Verlusterlebnis kompensiert. Die Definition der Geschlechter muß der Rationalität und den Unsicherheiten der Gesellschaft Rechnung tragen, daraus resultiert die überspitzte Differenzierung einer der Gesellschaft zugewandten „männlichen“ Vernunft und einem „weiblichen“ Gefühl, in dem sich gleichsam die Erinnerung an die verlorene Gemeinschaft aufhebt.

Die emotionstheoretische Reflexion kann den Weg eröffnen zu einem Verständnis sozialpädagogischer Professionalität, das die Betonung nicht nur auf den Umgang mit wissenschaftlichen Wissensbeständen und die Autonomie des beruflichen Handelns legt, sondern die Bedeutung anerkennt, die Gefühle in der sozialen Arbeit in vielfältiger Hinsicht haben. Wird die Bedeutung der Emotion in der Sozialarbeit erkannt, erscheint es auch gerechtfertigt, die bürgerliche Frauenbewegung hinsichtlich des Vorwurfs der Professionalisierungsbehinderung zumindest teilweise zu rehabilitieren. Dies ist auch angesichts der Tatsache zulässig, daß das einseitig propagierte geschlechterdifferenzierende



Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“ keinen geeigneten Rahmen für ein Denken über die Bedeutung von Emotion darstellt.

An dieser Stelle ist die Auffassung von RABE-KLEBERG (1996) interessant, die auf die Bedeutung des Geschlechterverhältnisses für die Bildung von Professionen verweist. Nach ihrer Auffassung basiert das gängige – männliche – Professionsverständnis des Bürgertums auf der Verdrängung der Frauen aus der Gesellschaft.

*„Der Ausschluß der Frauen von Bildung und Beruf und ihre Einschließung in der bürgerlichen Familie waren ideologische und materielle Voraussetzung für die Durchsetzung der Professionsidee und ihre Realisierung in der männlich bestimmten Welt des Professionalismus“ (RABE-KLEBERG, 1996, S. 288).*

Eine funktionale Betrachtung der Aufgaben und Erwartungen, die der Frau in Haus und Familie entgegengebracht werden, macht nach RABE-KLEBERG als eine spezifische Form der Dienstleistung die *Gefühlsarbeit* sichtbar.

*„Gefühl als Phänomen des individuellen privaten Verhältnisses von Menschen untereinander, verändert sich zu Gefühlsarbeit, wenn es gesellschaftlich normiert und regelmäßig von einer bestimmten Personengruppe, hier den Frauen, abverlangt und funktional eingesetzt wird“ (RABE-KLEBERG, 1996, S. 293).*

Die Verberuflichung der Sozialarbeit kann somit auch begriffen werden als eine Verberuflichung der Gefühlsarbeit als personbezogene Dienstleistung. Das Wissen um den Charakter der Gefühlsarbeit ist jedoch diffus, zumal sie sich oft – wie eben in der Sozialarbeit – aus einer lebensweltlich-gemeinschaftlichen Sphäre heraus entwickelt hat (vgl. dazu Teil C). Um diese Diffusität zu mindern, bedarf es nach RABE-KLEBERG – und dies ist letztlich auch das Anliegen der vorliegenden Arbeit - einer Professionalisierung die auch eine angemessene wissenschaftliche Aufarbeitung voraussetzt.

#### **4. Die Akademisierung der Sozialpädagogik und die Diskussion des Theorie-Praxis-Bezugs – Wie wird Wissenschaft pädagogisch wirksam?**

Die mangelhafte wissenschaftliche Fundierung der sozialen Arbeit war als Problem bereits Alice SALOMON bewußt. Sie versuchte dem zu begegnen, indem sie Anläufe unternahm, eine eigene weibliche „Wohlfahrtsforschung“ zu institutionalisieren, die 1925 in die Gründung der „*Deutschen Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit*“ in Berlin mündeten (SACHSE, 1994). Diese konnte jedoch nur bis 1933 wirken, wo sie einer Gleichschaltung durch die Nationalsozialisten durch Selbstaflösung zuvorkam. In der Weimarer Zeit begann auch ein männliches Engagement in der Sozialarbeit an Bedeutung zu gewinnen, das in der *Jugendbewegung* wurzelte und diesbezüglich mit der *Reformpädagogik* (insbes. Herman NOHL, vgl. FURCK u.a., 1965) starke Berührungspunkte hatte. Nach dem zweiten Weltkrieg entwickelte sich die Sozialarbeit zunehmend zu einem zwar statistisch von Frauen dominierten, aber nicht mehr vorrangig durch ein spezifisches Weiblichkeitsideal geprägten Beruf. Die Aufgaben der Sozialarbeit wurden durch ein umfassendes Sozial- und Jugendrecht geregelt; die Sozialarbeit wurde Teil eines sozialstaatlichen Dienstleistungsprogramms. Die Ausbildung wurde staatlich kontrollierten Fachschulen überantwortet, die diese Funktion bis in die 60er Jahre ausübten.

Im Rahmen umfangreicher bildungspolitischer Bemühungen wurde ab Mitte der 60er Jahre auch die fehlende wissenschaftliche Aufarbeitung und Begründung der Sozialarbeit als Problem gesehen. Dies hatte, vor dem Hintergrund günstiger wirtschaftlicher und politischer Rahmenbedingungen und in Verbindung mit statuspolitischen Ambitionen des Berufsstandes eine zweifache institutionelle „Aufwertung“ der sozialen Arbeit zur Folge. Neben die Anhebung der Fachschulausbildung auf Fachhochschulniveau trat um 1970 die Einrichtung einer universitären sozialpädagogischen Ausbildung unter institutioneller Anbindung an die Erziehungswissenschaft. Diese Institutionalisierung der Sozialpädagogik „an zwei Orten“ (THOLE, 1994) war ein markantes Beispiel für den bildungspolitischen Reformeifer jener Jahre, zumal eine artikuliert gesellschaftliche Nachfrage nach universitär ausgebildeten Absolventen gar nicht vorhanden war.

Leitbild dieser Entwicklung – insbesondere der Einrichtung der Universitätsstudiengänge – war die Figur des Sozialpädagogen als „wissenschaftlich ausgebildetem Praktiker“ (LÜDERS, 1987), der über den Weg der Ausbildung die Praxis reformieren sollte. LÜ-

DERS beschreibt pointiert das Zusammenwirken von Reformoptimismus und wissenschaftlich-rationalistischer Zukunftshoffnung, das dieses Unternehmen kennzeichnet:

*„Diese Erwartungshaltung (...) gründete in einem letztlich unendlichen Vertrauen auf die Möglichkeiten wissenschaftlich-kumulativen Erkenntnisfortschritts und dem Optimismus, pädagogische Praxis auf der Basis wissenschaftlich-objektiven Wissens zu reformieren. Auf Grund der Rationalität wissenschaftlichen Forschens sollten die Möglichkeiten und Bedingungen einer humanen, „progressiven“ Theorie der Sozialpädagogik formuliert werden können, um daraus, quasi deduktiv, „richtige“ Praxis ableiten zu können. Es wurde ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Formulierung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse und Theoriebildung und der praktischen Umsetzung in pädagogische Programme und Entscheidungen unterstellt. Wissenschaft gewann somit den Charakter einer Missionierungsinstanz gegenüber der bestehenden sozialpädagogischen Praxis und den in ihr Handelnden: Reformiert werden mußte die tradierte, der sozialwissenschaft aufgeklärten Kritik nicht mehr widersprechen könnende, weitgehend theorielose Praxis““ (LÜDERS, 1987, S. 639f.).*

Diesem sozialpädagogischen Fortschrittsprogramm ging eine zu Beginn der 60er Jahre einsetzende Umorientierung in der Pädagogik voraus, in der sich diese in Selbstverständnis und –bezeichnung zur Erziehungswissenschaft zu wandeln suchte TERHART (1992). Im Zuge dieser als „Realistische Wende“ benannten und propagierten Orientierung (vgl. ROTH, 1962) erfolgte eine zunehmende Aufnahme psychologischer und sozialwissenschaftlicher Theoriebestände in den erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftskorpus. Die bis dahin dominierende geisteswissenschaftlich bzw. reformpädagogisch ausgerichtete Pädagogik wurde in ihrer normativen Ausrichtung als antiquiert und naiv, ihre praxisinnovierende Kraft als zu gering eingestuft.

Diese Veränderungen sind letztlich als Teil eines sich verändernden wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Zeitgeistes zu begreifen. Bedingt durch den Nationalsozialismus und den zweiten Weltkrieg bestand in den westdeutschen Sozialwissenschaften ein zeitlicher Rückstand der Theorierezeption hinsichtlich der zunehmend an Bedeutung gewinnenden angloamerikanischen Konzepte. Dieser Rückstand führte u.a. zu einer erst relativ spät erfolgenden Aufnahme des Strukturfunktionalismus in die Soziologie und einer verzögerten Rezeption behavioristischer Konzepte in der Psychologie. Insgesamt herrschte ein wachsendes Bedürfnis nach einer verstärkt empirischen und methodisch an die Naturwissenschaften angelehnten Orientierung, die – etwa durch die Anwendung statistischer Methoden - handfeste Erkenntnisse abzuwerfen versprach.

Daneben entwickelte sich ein zunehmend stärker werdendes Interesse an Fragen der Emanzipation und gesellschaftlichen Demokratisierung, das in der Studentenbewegung der späten 60er Jahre einen Höhepunkt fand. Vor dem autoritätskritischen Bewußtsein

der studentischen neuen Linken, die von neomarxistischen und psychoanalytischen bzw. existenzialistischen Gedanken inspiriert war, erschienen die tradierten geisteswissenschaftlichen Konzepte schon in ihrer sprachlichen Formulierung als Relikte einer vergehenden bürgerlichen Epoche. Dies galt erst recht für das in ihnen vorgefundene Verständnis eines durch ein Autoritätsgefälle gekennzeichneten erzieherischen Verhältnisses.

Emanzipatorische Bestrebungen und empirische Orientierung wurden gleichermaßen gespeist von einem Glauben an den wissenschaftlichen Fortschritt, an die Möglichkeit einer Verbesserung gesellschaftlicher Wirklichkeit durch wissenschaftliche Innovation. Im Zuge dessen erfolgte eine Verabschiedung des bisherigen Bildungsbegriffs:

*„Die neuen Bildungstheorien der 60er Jahre orientierten sich nicht mehr in erster Linie an der Bildungsaufgabe des Subjekts. Statt dessen wurde die **Ausbildung** als systematisierter Prozeß des Qualifikationserwerbs konzipiert, in dem das Individuum eher als Objekt von Lehr- und Lernprozessen denn als Subjekt von Bildungs- und Entwicklungsprozessen gedacht wurde (...). Der kultur-idealistische, bürgerlich-humanistische Bildungsbegriff wurde durch einen bildungsökonomisch definierten Qualifikationsbegriff ersetzt, in dem die Ausbildungsobjekte in der Tendenz auf bloße Träger gesellschaftlicher Funktionen reduziert wurden. Der Gegensatz zu kritisch-aufklärenden Ansprüchen wurde solange nicht virulent, wie auch Emanzipation als rational plan- und steuerbarer Prozeß aufgefaßt wurde und nicht die Erziehungsinhalte selbst, sondern ihre kritisch-konstruktive Interpretation ausschlaggebend zu sein schien“ (RADTKE, 1996, S. 27f.).*

Letztlich brachen die latenten Widersprüche zwischen einem empirisch-analytischen Wissenschaftskonzept und kritisch-emanzipatorischen Ansprüchen doch auf und führten zu einer Neuauflage des in der Soziologie bereits Jahre zuvor geführten „*Positivismusstreites*“ (ADORNO u.a. 1979, Original 1969) mit dem Ergebnis der Aufspaltung der Erziehungswissenschaft in wissenschaftstheoretisch unterschiedlich orientierte Teilrichtungen (vgl. LENZEN, 1995).

Die junge akademische Sozialpädagogik begann rasch, sich begrifflich an dem von der amerikanischen Soziologie übernommenen Professionskonzept zu orientieren (OTTO/UTERMANN, 1973). Dieses wurde als Folie verwandt, um eigene Möglichkeiten und Hemmnisse der beruflichen und wissenschaftlichen Entwicklung zu identifizieren. Entsprechend konzentrierten sich die Diagnosen auf die Einforderung einer verstärkten theoretischen Bemühung und disziplinären Fundierung des Handelns (OTTO, 1973), das Beklagen einer vorherrschenden Orientierung der Sozialarbeit an Glaubensdoktri-

nen (LINGESLEBEN, 1973), den Hinweis auf die autonomiebeschränkende Einbindung in bürokratische Strukturen (DOORN, 1973).

Die These von PETERS (1973), eine Professionalisierung der sozialen Arbeit durch wissenschaftliche Aufklärung müsse zwangsläufig ihren - im Vergleich zu sozialpolitischen Maßnahmen – hohen Grad an Ineffektivität offenbaren, illustriert eindrucksvoll die Widersprüche der damaligen Diskussion. Sozialarbeit sah sich dem Vorwurf der „Feigenblatt-Funktion“ ausgesetzt: Ist sie in ihrer einzelfallbezogenen Arbeit erfolgreich, wirke sie systemstabilisierend und hemme damit den gesellschaftlichen Fortschritt (vgl. HOLLSTEIN/MEINHOLD, 1973). Ihre bürgerlich-humanistischen Hilfemotive wurden als Ideologie kritisiert, die den Kontrollcharakter ihrer Maßnahmen verschleiern solle.

Der Widerspruch zwischen Gesellschaftskritik und Integrationsfunktion, zwischen Hilfe- und Kontrollcharakter ist ein im Diskurs der Sozialarbeit immer wiederkehrendes Thema. In jüngerer Zeit wird er zunehmend weniger emotional erörtert (OLK, 1986), die Kontroll-, bzw. Integrationsfunktion mehr als früher bejaht.

In der frühen professionstheoretischen Diskussion kristallisieren sich damit bereits die Probleme und Dilemmata heraus, mit denen sich die Sozialarbeit auch in den folgenden Jahren beschäftigen sollte: Der Gegensatz zwischen den Erfordernissen fallbezogener Hilfe und ihrer bürokratischen Einbindung, der Widerspruch zwischen dem Anspruch einer Hilfe zur Selbsthilfe und der Gefahr der Entmündigung der Klienten, das Problem der theoretischen Fundierung des eigenen beruflichen Handelns. Insofern ist LÜDERS oben zitierte Zeitdiagnose recht holzschnittartig; der von ihm in den Vordergrund gestellte Fortschrittsoptimismus mag den Zeitgeist dominiert haben, er wurde jedoch begleitet von einer tiefgreifenden Kritik und Skepsis hinsichtlich der Möglichkeiten sozialer Arbeit, einer Bereitschaft, die Fundamente des eigenen Handelns – zumindest im sozialpädagogischen Binnendiskurs – kontinuierlich der Diskussion auszusetzen. Vielleicht mag in den 70er Jahren der Optimismus größer gewesen sein als in späteren Tagen, die Probleme in naher Zukunft in den Griff zu bekommen. Zunächst scheint sich jedoch PARSONS These von der zunehmenden Verbindlichkeit der Rationalität als allgemeiner Handlungsnorm in der Moderne in der Sozialpädagogik zu bestätigen. Vor nichts scheint sich die Disziplin mehr zu fürchten als davor, den Eindruck von Naivität zu wecken.

Entsprechend wurde die Verwissenschaftlichung nicht nur als Heilsweg für die Verbesserung der Praxis gefeiert. So warnt bereits DOORN (1973, Original 1965) vor einer drohenden Überprofessionalisierung, die dazu führe, daß die Motivation der Ausgebildeten nicht mehr den Erfordernissen der Arbeit entspreche, die schließlich immer auch auf die Fallspezifität der Klienten und ihre Sprachwelt verwiesen sei und daran angeschlossen sein müsse (UTERMANN, 1973). Zudem zeigte sich mit der Orientierung am soziologischen Professionsmodell, daß berufliche Sozialarbeit allein aufgrund ihrer Einbindung in Verwaltungsstrukturen und ihrer dadurch begrenzten Autonomie keine Profession im idealtypischen Verständnis sein, vielmehr lediglich als eine „Semi-Profession“ bezeichnet werden kann (ETZIONI, 1969). Als Konsequenz ist es nur möglich, darauf hinzuwirken, die fehlenden Merkmale klassischer Professionen zu entwickeln (was sich schnell als unrealistisch herausstellt) oder die idealtypische Vorstellung von Profession in ihrer Geltung zu relativieren und sich auf diejenigen Merkmale zu konzentrieren, die Sozialarbeit mit anderen Professionen teilt. Dabei geraten zwei Bereiche in den Blick, die bereits von PARSONS funktionalistischen Professionsmodell hervorgehoben wurden: Die wissenschaftliche Grundlegung des eigenen Handelns und die spezifische Form der Beziehung zwischen Berufsausübenden und Klient. Im folgenden soll der erste Aspekt verstärkt betrachtet werden, wobei eine Bezugnahme auf allgemeinpädagogische Erörterungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses sinnvoll erscheint. Der zweite Aspekt, der die Qualität der Klientenbeziehung betrifft, wird in einem eigenen Kapitel erörtert (siehe A.5.).

Die mit der Akademisierung verfolgte Absicht einer wissenschaftlichen Verbesserung bzw. Bereicherung der sozialpädagogischen Praxis wirft die Frage auf, welches Verhältnis die Theorie zu dieser Praxis hat, bzw. wie denn eine Verwissenschaftlichung der Praxis zu denken sei.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hatte wiederholt die Differenz zwischen Theorie und Praxis betont, ja der Praxis gar eine eigene Würde zuerkannt („*Dignität der Praxis*“). Die Aufgabe der Theorie wurde in der Reflexion praktisch pädagogischer Tätigkeit gesehen, die nachträglich und (modern formuliert) unter handlungsentlasteten Umständen erfolgt.

*„In der Theorie haben wir nun aber nichts anderes zu tun, als die gegenwirkende und unterstützende pädagogische Tätigkeit aufzustellen, und deren gegenseitiges Verhältnis nachzuweisen; dem Leben selbst haben wir dann zu überlassen, was in jedem Augenblick getan werden sollte. Die Theorie leistet nur den Dienst, welchen das besonnene*

*Bewußtsein überall in der Praxis leistet (...)“ (SCHLEIERMACHER, nach BRAUN/BAUER, 1911, S. 429).*

Und bereits HERBART betont den Hiatus zwischen Theorie und Praxis, in dem er vermittelnd den „*Pädagogischen Takt*“ ansiedelt.

*„Nun schiebt sich aber bey jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt (...) zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser **Tact** nämlich, eine schnelle Beurtheilung und Entscheidung, die nicht (...) ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens **sollte**, sich rühmen darf, bey strenger Consequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel, zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen“ (HERBART, nach KEHRBACH/FLÜGEL, 1989, S. 285, Hervorh. im Original).*

Sollte nun der beschriebene Innovationsanspruch der modernen Erziehungswissenschaft eingelöst werden, muß die Frage geklärt werden, wie eine vorhandene Praxis wissenschaftlich zu erneuern sei. Zum Ziel wurde damit die Beantwortung der Frage, wie wissenschaftliches „*Wissen*“ in berufliches „*Können*“ überführt (RADTKE, 1996) werden kann. Die diesbezüglich entwickelten unterschiedlichen Herangehensweisen lassen sich im historischen Rückblick durch eine wissenstheoretische Analyse rekonstruieren. Im folgenden wird zur Darstellung auf die Phasenmodelle von RADTKE (1996) und DEWE u.a. (1992) zurückgegriffen.

#### 4.1 Das Konzept des Wissenstransfers

Das *Konzept des Wissenstransfers* intendiert eine wissenschaftliche Fundierung pädagogischer Handlungspraxis, in dem wissenschaftliche Theorien praxisgerecht aufbereitet und dem praktizierenden Pädagogen zur Verfügung gestellt werden sollen.

So fordert OTTO (1973) die Heranziehung wissenschaftlicher Wissensbestände für die Entwicklung von Lösungen für sozialpädagogische Praxisprobleme. Offensichtlich ist bereits zu diesem Zeitpunkt, daß es nicht hinreicht, die späteren Praktiker während der Ausbildung mit sozialwissenschaftlichen Theoriebeständen vertraut zu machen. Deren allgemeines „Übersichtswissen“ muß nach OTTOs damaliger Auffassung erst auf Probleme der Praxis bezogen und so zu „Lösungswissen“ aufbereitet werden.

Dies war ein Anliegen, das vor allem von einer analytisch-empirisch orientierten Sozialpädagogik verfolgt wurde. Insbesondere sei hier auf die Figur eines institutionalisierten pädagogischen *Metapraktikers* von L. RÖSSNER (1982) hingewiesen, der als Bindeglied zwischen empirischer Wissenschaft und sozialpädagogischer Praxis aus allgemeinen Theorien problem- und situationsbezogene Technologien entwickeln und diese dem pädagogischen Praktiker zur Verfügung stellen soll:

*„Die Ausgangssituation des Metapraktikers ist folgende: Von einer Diagnostizierenden Instanz werden Diskrepanzen diagnostiziert, womit ein Problem gegeben ist und eine Intention zur Problemlösung realisiert wird. Die generelle Frage lautet nun: Mit Hilfe welcher Handlungen (Maßnahmen) kann eine Realitäts- (z.B. Klienten-) Beeinflussung erfolgreich realisiert werden?“*

*Diese Frage (oder Problemperzeption) ist der Anlaß für (rationales) Suchverhalten nach einer pragmatisch verwendbaren Technologie. Steht dem Praktiker nun keine Alltagstechnologie zur Verfügung bzw. kann eine solche nicht (institutionell) verfügbar gemacht werden, dann richtet sich das Suchverhalten (...) auf das Corpus der (relevanten) Wissenschaft(en), aus dem versucht wird, problemrelevante Informationen zu selektieren“ (RÖSSNER, 1982, S. 88f.).*

Kennzeichnend für das Transfer-Modell ist die Postulierung einer höheren Bedeutsamkeit des wissenschaftlichen Wissens aufgrund der ihm zugeschriebenen größeren Rationalität. Die Tätigkeit des Metapraktikers ähnelt der des wissenschaftlich ausgebildeten technischen Ingenieurs, der aufgrund naturwissenschaftlicher Kenntnis und der Vertrautheit mit konkreten Anwendungsproblemen in der Lage ist, Lösungsansätze für Praxisprobleme in Form von Zweck-Mittel-Aussagen zu entwickeln.

Das Wissen des Alltagspraktikers erscheint in dieser Perspektive fast unvermeidlich unvollkommen und vorläufig, seine Rationalität (und in diesem Verständnis auch seine beruflichen Fähigkeiten) auf den unmittelbaren Situationsbezug beschränkt:



*„Für die Bewältigung der Alltags-Situationen, für die Lösung der Alltags-Probleme reichen in aller Regel relativ einfache Technologien als Effektivitäts-Wissensgrundlage aus; diese gewähren genügend Handlungssicherheit oder Effektivitätsgewißheit. Erst für kompliziertere Fälle (...) bedarf der Praktiker zusätzlicher Informationen, gegebenenfalls komplizierter Informationssysteme (Theorien), die ihm gegebenenfalls die einzelnen Wissenschaften (...) zur Verfügung stellen“ (RÖSSNER, 1982, S. 68, Hervorhebung im Original).*

In der modernen Wissenschaft mit ihrem präzisierten methodischen Instrumentarium und ihrer elaborierten Begrifflichkeit kulminieren nach dieser Auffassung Erkenntnisqualitäten, die für das Alltagshandeln zwar auch bestimmend sind, hier aber nur rudimentär zur Entfaltung kommen. Die negativen Folgen dieses „Entwicklungsrückstandes“ soll der Metapraktiker mit seinem erweiterten Horizont beheben. Es ist nur unter Anstrengung möglich, mit dieser Perspektive keine defizitäre Bewertung des pädagogischen Alltagshandelns zu verbinden. Der nicht-wissenschaftliche Praktiker erscheint in diesem Modell dem Wissenschaftler (zumindest implizit) als ein in seiner ganzen Funktion und Unzulänglichkeit völlig verstandenes und transparentes Wesen, das mit seinem begrenzten Verhaltensrepertoire vielleicht gerade noch seinen pädagogischen Alltag bewältigt, bei komplexeren Aufgaben jedoch dringend der Hilfe des akademisch gebildeten Professionellen bedarf.

Hervorzuheben ist auch die diesen Ansatz kennzeichnende Annahme einer Strukturgleichheit von Handlungs- und Wissenschaftswissen. Diese erlaubt es, für das berufliche Handeln die gleichen Kriterien von logischer Begründung und empirischer Überprüfbarkeit vorauszusetzen wie für die am Ziel der Wahrheit orientierte wissenschaftliche Theoriebildung. Die entsprechenden Informationsverarbeitungs- und Entscheidungsprozesse wurden anhand algorithmischer Modelle analysiert, die von einer linearen Abfolge von Diagnose, Aktualisierung von Wissensbeständen, begründeter Entscheidung und Intervention ausgingen.

Letztlich zeigte sich, daß eine Überführung von Erklärungs- in Handlungswissen auf Schwierigkeiten stieß. Wissenschaftliche Theoriebestände, die unter handlungs- und entscheidungsentlasteten Bedingungen produziert werden, bieten häufig wenig Ansatzpunkte für eine direkte handlungsmäßige Umsetzung. Dies resultiert schon allein aus dem Umstand, daß Theorien grundsätzliche verallgemeinernde Aussagen beinhalten, die für eine Vielzahl von Situationen Geltung beanspruchen. Die konkreten Handlungssituationen zugrundeliegende Komplexität muß daher in der Theorie ausgeblendet werden, um überhaupt verallgemeinernde Aussagen zu ermöglichen. Beim Versuch, eine

wissenschaftliche Theorie auf eine Problemsituation zu beziehen, kommt zwangsläufig deren Komplexität wieder voll zur Entfaltung. Die Theorieanwendung wird nun durch die vielfältigen zu berücksichtigenden Faktoren („Randbedingungen“, „Störvariablen“) erschwert. Das innovative Potential der Theorie bleibt so schnell auf der Strecke; was überdauert, ist oft entweder irrelevant oder banal.

Insbesondere der „subjektive Faktor“ wurde beim Versuch einer Innovation durch Wissenstransfer zum Problem. Die wissenschaftlichen Konzepte mußten das „Nadelöhr der Subjektivität“ (RADTKE, 1996) passieren, also kommunikativ durch die Praktiker erworben werden. Das sich dies als schwierig erwies, wurde besonders bei der Umsetzung der Bildungsreform deutlich, wo es darum ging, Praktiker in Schule und Verwaltung von der Sinnhaftigkeit der Reformen zu überzeugen. Hier zeigte sich die Bedeutsamkeit der *Kommunikation* zwischen Wissenschaftlern und Praktikern, die Frage kam auf, welche Kanäle und Selektionsfilter bei der Aufnahme von Wissensbeständen durch die Praxis eine Rolle spielten. Damit kam schließlich auch die Person des Praktikers in den Blick, seine Subjektivität und seine Formen der Alltagsbewältigung, alles Faktoren, die zunächst wenig Berücksichtigung fanden.

*„Der Transfer schien zumindest kontrolliert nicht zu gelingen. Zu beobachten war der selektive oder strategische Umgang mit sozialwissenschaftlichem Wissen unter Opportunitätserwägungen. Übernommen wurde, so zeigten die Erfahrungen, was in der Rationalität der alltäglichen Praxis paßt, ignoriert wurde, was diese in Frage stellen oder gar unmöglich machen würde“ (RADTKE, 1996, S. 46).*

In Folge dieses Problems wurde verstärkt das Gewicht darauf gelegt, den Wissenstransfer empirisch zu kontrollieren oder kommunikativ zu begleiten. Der Anspruch rationaler Überlegenheit wurde dabei zunächst nicht in Frage gestellt.

Nach RADTKEs Einschätzung hat der Anspruch der Sozialwissenschaften nach wissenschaftlicher Anleitung der Praxis eine zunehmende Kritik an ihrer Leistungsfähigkeit und der Berechtigung eines solchen Ansinnens provoziert. Diese Kritik erweiterte sich zunehmend auf die durch Expertentum und Verwissenschaftlichung gekennzeichnete Dienstleistungsgesellschaft, der vorgeworfen wurde, in parasitärer Weise das freie Individuum zu entmündigen und ihm durch die Ausbreitung einer umfassenden Dienstleistungsbürokratie künstliche Bedürfnisse aufzuoktroieren und es so seiner Autonomie zu berauben (ILLICH, 1979; MCKNIGHT, 1979).

*„Die akademischen Experten sagen dir, was du brauchst. Sie beanspruchen die Vollmacht, die Vorschriften zu machen. Sie propagieren nicht nur, was gut ist, sondern sie bestimmen auch, was richtig ist. Das spezifische Kennzeichen des Experten ist weder*

*sein Einkommen, seine lange Ausbildung, seine besondere Aufgabe noch seine soziale Stellung. Was einzig zählt, ist die Vollmacht des Experten, einen Menschen als Klienten oder Patienten zu definieren, die Bedürfnisse dieses Menschen zu bestimmen und ihm ein Rezept auszuhändigen, das seine neue gesellschaftliche Rolle definiert“ (ILLICH, 1979, S. 15).*

Im wachsenden Maße schienen damit zunehmend auch die Emanzipationsversprechungen einer kritischen Sozialwissenschaft diskreditiert, ihre Bemühungen als Bevormundung entlarvt. Entsprechend beschreibt RADTKE das desillusionierende Ergebnis des Transfer-Projektes:

*„Angesichts der Vermischung von divergenten Ansprüchen ist in den allermeisten Fällen weder eine Effektivierung des Transfers noch eine emanzipatorische Aufklärung gelungen. Die Anstrengung, die im Kern sozialtechnischen Verfahren dazu noch in den Kontext emanzipatorischer Bewegungen zu stellen, führte zu (Ent-)Täuschungen, die in der Bestärkung von Vorurteilen gegenüber der Wissenschaft endeten (...)“ (RADTKE, 1996, S. 46).*

#### 4.2 Das Konzept der Wissenstransformation

Das sich das Subjekt so nachhaltig als „Störvariable“ erwies, hatte für die Wissenschaft zwei Folgen: Zum einen schien es angezeigt, das Subjekt als eine komplexere Größe in Rechnung zu stellen als dies bisher erfolgt war. Dies geschah z.B. in Form einer Übertragung des wissenschaftlichen Selbstbildes auf den Objektbereich. GROEBEN und SCHEELE (1977) schufen mit der kognitionspsychologischen Figur des „*epistemologischen Subjekts*“ ein Ebenbild des Wissenschaftlers in der Praxis, dessen kognitive Formen der Alltagsbewältigung analoge Strukturen zu wissenschaftlichen Theorien aufweisen. Dabei wird von der Vorstellung ausgegangen, daß Handlungen kognitiv geleitet sind und sich durch Wählbarkeit, Willkürlichkeit und Mittel-Ziel-Bezug auszeichnen. In bewußter Abgrenzung zu vorher in der Psychologie verbreiteten behavioristischen Vorstellungen wird mit der „*Kognitiven Wende*“ ein Menschenbild etabliert, das sich durch Reflexivität und Bewußtheit auszeichnet. Entsprechend interessiert die damit verbundene Forschung zunehmend das „*handlungsleitende Wissen*“ und die kognitiven „*Deutungsmuster*“ der Praktiker bzw. die Rekonstruktion der das pädagogische Handeln bestimmenden „*subjektiven Theorien*“.

Zum anderen begann die Wissenschaft, unter Einnahme einer phänomenologischen Perspektive den „*Alltag*“ des Menschen bzw. seine „*Lebenswelt*“ als Gegenstand zu rehabilitieren. Diese Alltagsorientierung der Pädagogik erfolgte vor dem Hintergrund eines wachsenden Bewußtseins für eine Gefahr der Verengung und Gefährdung der Räume alltäglicher Erfahrung durch die Vergesellschaftung einer technologisch bestimmten Rationalität. Dies wurde von HABERMAS (1981) mit der Formulierung der „*Kolonialisierung der Lebenswelt*“ auf den Begriff gebracht. „*Alltagsleben*“ ist gekennzeichnet durch die Selbstwahrnehmung der Menschen als handelnde Subjekte, durch eine gemeinsame Wirklichkeit geteilter Bedeutungen und Symbole und durch eine pragmatische Orientierung bei der Bewältigung der sich stellenden instrumentellen, kommunikativen und sozialen Aufgaben (THIERSCH, 1986). Dieser Pragmatismus beruht auf dem Verzicht auf explizite Begründung und Stimmigkeit der vorhandenen Handlungsbegründungen und Wissensbestände. Kennzeichnend für die alltägliche Lebenswelt ist ihre „*fraglose*“ Gegebenheit (SCHÜTZ/LÜCKMANN, 1975). Darin liegt der fundamentale Unterschied zur Wissenschaft, für die das Fragen konstitutiv ist. Dabei untersteht die Wissenschaft jedoch nicht dem Handlungsdruck der Alltagspraxis, vielmehr verdankt die Wissenschaft ihre Existenz – also die Gewährung der Möglichkeit des Fra-

gens - vor allem der *Entlastung* von alltäglichen Handlungsanforderungen. Das Transfer-Modell ging noch davon aus, daß der Einsatz von Wissenschaftswissen erforderlich wird, wenn Fragen der Alltagspraxis aus dieser heraus nicht mehr beantwortet werden können (siehe RÖSSNER). Die Alltagswende in der Pädagogik sensibilisierte diese für den Umstand, daß das Eindringen wissenschaftlicher Wissensbestände in lebensweltliche Kontexte auch die der Wissenschaft inhärente Logik – d.h. das Prinzip des Hinterfragens - mittransportiert. Der Alltag wird im Verlauf dieses Prozesses fragwürdig. Dadurch entsteht zwar prinzipiell die Gelegenheit, überkommene Denk- und Handlungsmuster zu überprüfen und zu erneuern. Doch die Wissenschaft liefert meist keine Verfahrensregeln für die Anwendung ihrer Wissensbestände und überläßt es der Praxis, diese zu entwickeln. Bei diesem Prozeß erfahren die wissenschaftlichen Konzepte eine Veränderung, die schon allein dem Umstand geschuldet ist, daß sich die Bedingungen der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung von denen der Anwendung wesentlich unterscheiden. Wie schon erwähnt, steht der Handlungsentlastung als Grundbedingung der Theoriegewinnung der Handlungsdruck der Theorieanwendung gegenüber. Der *Wahrheit* als dem wichtigsten Maßstab wissenschaftlicher Wissensproduktion entspricht der *Erfolg* als Hauptkriterium jeder Praxis. Die Folge dieser Differenz ist u.a., daß der Verwendung des wissenschaftlichen Wissens in der Erziehungspraxis eine im starken Maße legitimatorische Funktion zukommt. D.h. die Theorieangebote dienen nicht als Ausgangspunkt für eine umfassende Reflexion und Neuorientierung des Handelns, das in einem erheblichen Umfang ohnehin eher durch institutionelle Rahmenbedingungen und unhinterfragte Handlungsrouinen beeinflußt wird, sondern das Wissen wird dem Pragmatismus der Alltagswelt notwendigerweise unterworfen. Daher werden Theorieelemente gern dort verwandt, wo das Alltagshandeln Probleme aufwirft, in der Pädagogik insbesondere für die Begründung und Rechtfertigung des eigenen Handelns und seines Mißerfolgs (der Erfolg wäre nicht problematisch)<sup>5</sup>. Die wissenschaftliche Skepsis als Ausgangspunkt und wichtiger Antrieb wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung findet ihren Weg in den Alltag nur begrenzt. Wenn sie es dennoch tut, entfaltet sich eine andere Seite des Transformationsproblems: Die Delegitimierung alltäglicher Handlungsmuster. Dabei besteht die Gefahr, daß nicht nur jene Praxiselemente überprüft und verändert werden, die – aus welchen Gründen auch immer – problematisch geworden

---

<sup>5</sup> Besonders pointiert äußert sich dieses Phänomen bei der in jüngerer Zeit beliebt gewordenen Übernahme systemtheoretischer Modelle in der sozialpädagogischen Praxis. Zum einen läßt sich mit der Multikausalität der Problemlagen die breite Expansion pädagogischer Zuständigkeiten rechtfertigen. Zum anderen kann der ausbleibende Erfolg der eigenen Bemühungen mit der autopoietischen Geschlossenheit der Klientensysteme begründet werden.

sind, sondern daß das Alltagshandeln *insgesamt* jene Sicherheit und Selbstverständlichkeit verliert, die eine Bewältigung lebensweltlicher Praxis zwingend voraussetzt. Dies kann etwa dann geschehen, wenn der Anspruch wissenschaftlicher Theorien auf allgemeine Gültigkeit in den Alltag übernommen wird. Denn bereits SCHÜTZ betont, daß der Wissensvorrat des lebensweltlichen Denkens nicht als ein Gesamtzusammenhang zu denken ist, sondern als eine „*Totalität der von Situation zu Situation wechselnden Selbstverständlichkeiten, jeweils abgehoben von einem Hintergrund der Unbestimmtheit*“ (SCHÜTZ/LUCKMANN, 1975, S. 28). Der Allgemeinheitsanspruch wissenschaftlicher Wissensbestände kann die Entfaltung einer destruktiven Qualität beinhalten, die zur Negation von Unbestimmtheit führt und in einer Delegitimierung situativer Handlungsroutinen besteht. Diese werden allein schon aufgrund ihrer Fraglosigkeit kritikwürdig, denn ihre Begründungsbasis erscheint im Vergleich zu den Produkten des wissenschaftlichen Diskurses immer defizitär. Das Ergebnis ist leicht eine wachsende Abhängigkeit des Alltags von wissenschaftlichen Expertenwissen, oder – als Selbstschutz - die Entwicklung einer autonomiewahrenden Ignoranz.

Die zunehmende Anreicherung der Alltagswelt mit der Wissenschaft entlehnten Denk- und Sprachmustern, seine Veränderung durch die Implementierung wissenschaftlicher Expertensysteme wird zunehmend auch deshalb als problematisch angesehen, da sich deren Versprechen einer Lebensverbesserung durch die „höhere Rationalität“ ihres Wissens als trügerisch erweist. Diese selbstkritische Einschätzung ist neben den oben genannten Argumenten Ausgangspunkt einer sich in den 80er Jahren etablierenden sozialwissenschaftlichen Selbstreflexion, die es sich zum Ziel setzt, der institutionellen, beruflichen und alltäglichen Verwendung wissenschaftlichen Wissens nachzuspüren (BECK/BONß, 1989). Der *Wissensverwendungsforschung* geht es explizit darum, den in den 70er Jahren vorherrschenden „*Feldherrencharakter sozialwissenschaftlicher Erkenntnisvermessung*“ (BECK/BONß) abzulegen und die Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis nicht hierarchisch, sondern qualitativ zu denken. Dabei wird deutlich, daß die Verwendung wissenschaftlicher Ergebnisse nicht mit einer deduktiven Anwendung gleichzusetzen ist, sondern daß Wissenschaft nur Deutungsangebote bereitstellen kann, die im Zuge der Aufnahme durch die Praxis – wie oben beschrieben - eine „Verwandlung“ erfahren. Das Wissen, das der Experte in die Praxis entläßt, kann ihm daher später in völlig veränderter Form entgegentreten. Diese Prozesse der Wissensverwandlung hat sich die Wissensverwendungsforschung zum Gegenstand gemacht. Ihr Ziel ist

damit nicht mehr – wie in den Transfer-Modellen - die „Modernisierung“ der Praxis, sondern eine Reflexion dieser Modernisierung.

Der Sozialpädagogik kam die *Alltagswende* besonders entgegen, konnte sie damit doch anknüpfen an tradierte Arbeitstraditionen - etwa des einzelfallbezogenen „*case-work*“ - welche die Problemlagen und die Lebenssituation der Betroffenen zum Ausgangspunkt nahmen. Nun wurde die Eigenerfahrung und Selbstinterpretation der Adressaten stärker thematisiert, die durch Expertentum bestimmten professionellen und institutionellen Strukturen einer Kritik unterzogen. Zunehmend ging es darum, sprachliche und organisatorische Zugangsbarrieren zu sozialpädagogischen Maßnahmen abzubauen, um eine verbesserte „Passung“ zwischen den institutionellen Strukturen und den Bedürfnissen und Lebensumständen der Klienten. Dazu wurden neue Arbeitsformen (etwa die Straßensozialarbeit) entwickelt und auch das Engagement Ehrenamtlicher und die Ansätze von Betroffenen zur Organisation von Selbsthilfe stärker berücksichtigt.

In der *Alltagswende* drückt sich eine neue Bescheidenheit der Wissenschaft aus. Bestimmend ist nicht mehr das Ziel, eine unzureichende Praxis durch einen Import theoretischen Wissens zu verbessern, sondern der *Praxis* wird *selbst eine Kompetenz* zuerkannt, die es zunächst einmal wahrzunehmen gilt. Zunehmend wird bewußt, daß die Institutionalisierung sozialer Hilfsmaßnahmen Kompetenzen der Adressaten unterlaufen und sogar zerstören kann. Auch wächst das Bewußtsein dafür, daß die Betroffenen meist über ein nicht unerhebliches Potential an eigenen Ressourcen unterschiedlichster Art verfügen, auf das sie zur Bewältigung ihres Alltags zurückgreifen können und die zu bewahren bzw. zu fördern u.U. sinnvoll ist.

Nicht zufällig erfolgt die Alltagswende in einer Phase wachsenden ökologischen Problembewußtseins. So wie „Natur“ in ihrer Verletzlichkeit und ihrem Reichtum an innerer Ordnung und Vielgestaltigkeit – etwa als Öko-System - zunehmend in den Blick kommt, so erscheint auch der menschliche Alltag als im erheblichen Maße komplex, reich an Ressourcen – und gefährdet.

War die Alltagsorientierung der Pädagogik inspiriert von Sichtweisen einer phänomenologischen Soziologie (SCHÜTZ/ LUCKMANN, 1975), entwickelte sich das in Anlehnung an die wissenschaftliche Tätigkeit entworfene „*epistemologische Subjekt*“ (GROEBEN u.a., 1988) zu einer Leitfigur für eine kognitionspsychologische Erforschung der Alltagstheorien pädagogischer Praktiker. Das Theorie-Praxis-Problem wur-

de zu einem Theorie-Theorie Problem umdefiniert, womit sich auch geisteswissenschaftlich-pädagogische Sichtweisen rehabilitieren ließen, die bereits vor der sozialwissenschaftlichen Wende in der Pädagogik praktisches pädagogisches Handeln als theoriegeleitet begriffen hatten (WENIGER, 1952). Ziel wurde nun die Rekonstruktion dieser Praxistheorien – genauer: ihrer handlungsleitenden Kognitionen, um auf diesem Wege Möglichkeiten ihrer wissenschaftlichen Anreicherung zu finden. Dabei wird eine die „Transfer“-Phase bestimmende Auffassung überwunden, wonach die Praxis als ein „verdorrtes Feld aufzufassen ist, das von der Wissenschaft zu bewässern wäre“ (DEWE u.a., 1992). In den Blick kommt dadurch eine Strukturdifferenz zwischen wissenschaftlichen und handlungspraktischen Wissen, die aus den bereits erwähnten unterschiedlichen sozialstrukturellen Bedingungen resultiert, in denen beide Wissensformen angesiedelt sind. Erfolgt die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung unter handlungsentlasteten Bedingungen, so ist das Alltagswissen im hohen Maße auf die pragmatische Bewältigung von Handlungsanforderungen hin orientiert. Die Differenz zwischen beiden Wissensformen kann daher nur überwunden werden, wenn es gelingt, das oft implizite bzw. vorbewußte Alltagswissen zu rekonstruieren, um Möglichkeiten zu finden, die Anschluß- und damit die Verwendungsfähigkeit der wissenschaftlichen Theorieangebote zu erhöhen. Gleichzeitig wird den pädagogischen Praktikern zunehmend der Status von Handlungssubjekten eingeräumt, die durch die Umsetzung sozialwissenschaftlicher Wissens Elemente vor dem Hintergrund berufspraktischer Motive an einer Wissenstransformation aktiv beteiligt sind und nicht – wie noch in transfertheoretischen Vorstellungen – den „Segen der Wissenschaft“ passiv empfangen.

Es ist deutlich zu erkennen, daß in dem Transformationsmodell kognitionspsychologischer Prägung ein ich-zentriertes Menschenbild seinen Ausdruck findet, in dem der Mensch vor allem als bewußt-reflektierendes Wesen erscheint, dessen beobachtbare Handlungen auf vorauslaufenden Informationsverarbeitungsprozessen basieren. Diese „Ego-logische“ Akzentierung (RADTKE, 1996) wurde zunehmend fragwürdig, weil Zweifel an dem vorausgesetzten strikten Zusammenhang zwischen kognitiven Prozessen und zeitlich darauf folgenden Handlungskonsequenzen aufkamen. Außerdem erschien die Ausblendung der sozialen Dimension des Handelns zunehmend als Problem, der Umstand, daß Handeln nicht nur isoliert als individueller Prozeß der Problemlösung zu begreifen ist, sondern auch immer vor dem Hintergrund einer eigenen Biographie und den antizipierten Erwartungen sozialer Bezugsgruppen erfolgt, wobei das Individu-



um zur sinnvollen Strukturierung der eigenen Erfahrung auf bereitstehende sozial vorgefertigte Deutungsmuster verwiesen ist.

Die Annahme einer zeitlichen Aufeinanderfolge von Informationsaufnahme, -verarbeitung und Handlung erscheint aus verschiedenen Gründen problematisch. Zunächst weisen Alltagssituationen ein erhebliches Maß an Komplexität auf. Dies führt dazu, daß sich die Möglichkeiten der Informationsverarbeitung schon zeitlich begrenzen, da auf sich sehr schnell verändernde Situationen handlungsmäßig reagiert werden muß. Hierin liegt der Vorteil eines oft unreflektiert erfolgenden zeitsparenden Rückgriffs auf durch Erfahrung angesammelte Verhaltenstypisierungen und Lösungsmuster. Da praktisches pädagogisches Handeln in der Regel im Medium interpersonaler Kommunikation erfolgt, prägt dessen *Struktur* auch die Anforderungen an dieses Handeln. Zwischenmenschliche Kommunikation weist eine *Vielzahl von Aspekten* auf (*Mimik, Sprechweise, Körpersprache, räumliches Verhalten*, usw.), die von der Person parallel rezipiert und interpretiert werden müssen, um die entsprechenden Informationen in das Handeln einzubeziehen. In diesem komplexen Geschehen versucht z.B. der pädagogische Praktiker Wissen zu vermitteln, Verhalten zu verändern, psychische Befindlichkeiten zu diagnostizieren, Gruppenprozesse zu steuern u.ä. Daß es unmöglich ist, die Summe der vorhandenen Informationen bewußt zu verarbeiten, ist offensichtlich. Sprachphilosophische Analysen gehen daher davon aus, daß Handeln in vielen Fällen keine analytische Informationsverarbeitung vorausgeht. Wie beim Gebrauch der Sprache deren grammatikalische Regeln nicht reflektiert werden, wird – etwa nach Auffassung von SEARLE (1987, 1986; vgl. auch RYLE, 1969) – das Alltagshandeln nicht durch eine vorhergehende Abfolge kognitiver Prozesse gesteuert. Gleichwohl ist eine nachträgliche Rekonstruktion der Motive und Beweggründe durch die Handelnden möglich, doch stellt diese eine retrospektiv erfolgende Beschreibung dar, die nicht unbedingt die reale Situation vor dem Handlungsvollzug widerspiegeln muß. Mit der Orientierung auf die Gewinnung derartiger Konstruktionen von Alltagspraktikern unter Zugrundelegung eines kognitiven Menschenbildes erkennt die Wissenschaft leicht nur ihre eigenen Artefakte.

#### *4.3 Professionen als Institutionalisierung der Relationierung von Urteilsformen*

Ein Konzept, das versucht, die Defizite eines ego-logischen Handlungsmodells zu überwinden, stellt das Programm der strukturalen bzw. objektiven Hermeneutik von Ulrich OEVERMANN (1996, 1983) dar. OEVERMANN orientiert sich an einer Sichtweise, die von einer Nähe zwischen Handeln und Sprechen ausgeht und die ich-zentrierte Vorstellung von einem Handeln, für das auf expliziten Informationsverarbeitungsprozessen basiert als Sonderfall deklariert. Analog der sprachlichen Grammatik, die Regeln des Sprachgebrauchs beinhaltet, die ihrerseits aber der sprechenden Person nicht bewußt sein müssen, postuliert OEVERMANN die Existenz einer „sozialen Grammatik“, die als „latente Sinnstruktur“ die Basis des menschlichen Handelns darstellt. Diese „objektive Sinnstruktur“ wirkt unabhängig von den bewußten Motiven der Akteure, ist aber durch hermeneutische Strukturanalysen ihrer Interaktionen erschließbar, d.h. z.B. durch die extensive Auslegung der Bedeutung von Interaktionstexten (vgl. auch SPÖHRING, 1989). Dem Handeln von Personen, ihren unmittelbaren Erfahrungen und deren sprachliche Entsprechungen liegen Bedeutungsmuster zugrunde, die diese Vorgänge maßgeblich prädestinieren, den Akteuren aber meist nicht bewußt sind. So werden z.B. auch in pädagogischen Ausbildungen, insbesondere aber in der beruflichen Praxis Handlungs- und Problemlösungsmuster vermittelt, die einen latenten Sinngehalt aufweisen und in die eine Vielzahl vorhergegangener Berufserfahrungen eingegangen sind.

Das Verständnis einer Berufspraxis wie jeder Lebenspraxis überhaupt ist für OEVERMANN ein sehr voraussetzungsvolles Unternehmen, da der den Handlungsmanifestationen und Selbstdeutungen der Praktiker zugrundeliegende Sinn erst umfänglich gedeutet werden muß. Noch skeptischer beurteilt OEVERMANN die Möglichkeit einer Innovation der Praxis durch den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnis. Dieser impliziert in seinen Augen eine Zerstörung der autonomen Lebenspraxis durch die oben bereits angedeutete Destruktivität, die nach seiner Auffassung immanenter Teil des wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritts ist und die sich für OEVERMANN insbesondere in POPPERs Falsifikationsprinzip manifestiert. Wissenschaft zielt prinzipiell auf Zerstörung des vorhandenen Wissens, um dem Ziel der Wahrheit näher zu kommen. Diesem Prinzip kann sie nur nachstreben, weil sie von jeglichem Handlungsdruck entlastet ist. Der Ausschluß der Lebenspraxis ist somit Bedingung für die Freisetzung der Logik des besseren Arguments, jedes Eindringen lebenspraktischer Einflüsse in den „Elfenbeinturm“ der Erkenntnis gefährdet nach dieser Argumentation das Funktionieren von Wissenschaft (OEVERMANN, 1996).

Entsprechendes gilt auch für die Lebenspraxis. Diese beinhaltet eine Vielzahl sinnstiftender und normalitätssichernder Anschauungen, Praktiken und Deutungsmuster, die zur Alltagsbewältigung notwendig sind und bei einer Infiltration durch wissenschaftliche Theorien ihre Legitimation und Funktionalität einbüßen können. Wissenschaft kann nach OEVERMANNs Ansicht die Funktionen autonomer Lebenspraxis nicht übernehmen, sie kann aber – etwa über die Methode der objektiven Hermeneutik – deren Leistungen rekonstruieren, d.h. deuten. Diese Deutung kann Wissenschaft stellvertretend übernehmen, in dem sie die im Vollzug autonomer Praxis erfolgten Entscheidungen und Handlungen rekonstruiert und ihre Geltungsgründe nachträglich reflektiert. Diese problematisierende „stellvertretende Bearbeitung von Geltungsfragen“ ist für OEVERMANN die wesentliche Funktion professioneller Berufe; sie bildet den Kern ihrer „Strukturlogik“.

*„Immer wenn die Selbstverständlichkeit der Geltung insbesondere von legitimationsbedeutsamen, aber auch generell von sinnstiftenden und Alltagsnormalität sichernden Prinzipien, Anschauungen, Praktiken und Deutungsmustern in Frage steht oder in eine Krise geraten ist, oder aber krisensimulierend vorgeifend gewollt methodenkritisch problematisiert wird, wenn also die reflexive Vergegenwärtigung naturwüchsig eingespielter und geltender Erwartungen funktional erforderlich und thematisch wird (...), dann bilden sich Tätigkeiten und Praxisformen aus, die dem professionalisierten Handeln wahlverwandt sind“ (OEVERMANN, 1996, S. 86).*

Für OEVERMANN bilden Lebenspraxis und Wissenschaft voneinander zu unterscheidende autonome Sphären, die um ihrer jeweiligen Funktionalität willen ihre Trennung unbedingt aufrechterhalten müssen. Sie bilden jeweils unterschiedliche Formen des Denkens und Urteilens aus, die überhaupt nicht ineinander überführt, sondern nur kontrastierend gegenübergestellt werden können. Daher bezeichnen DEWE u.a. (1992) OEVERMANNs Modell auch als das einer „Relationierung von Urteilsformen“, wobei der Wissenschaft jegliche Überlegenheit hinsichtlich der Lösung von Praxisfragen abgesprochen wird. Der Praxis können lediglich unter Rückgriff auf das bestehende Theorieninventar erstellte Deutungen zur Verfügung gestellt werden, die dort eine autonome Verwendung finden. Dies gilt sowohl für das Verhältnis zwischen akademischer Wissenschaft und pädagogischer Arbeit wie für die Beziehung letzterer zu ihrem Klientel. Für OEVERMANN enthält jede professionelle pädagogische Praxis Elemente einer stellvertretenden Deutung der Situation der Edukanden. Und eine stellvertretende Deutung des professionellen pädagogischen Handelns stellt OEVERMANNs Konzept selbst dar. Professionalisiertes Handeln ist durch dieses Element der Deutung unter Rückgriff auf eine unter handlungsentlasteten Bedingungen entfaltete wissenschaftliche Rationa-

lität gekennzeichnet, hierin liegt seine „Strukturlogik“. Der professionalisierten Praxis entspricht somit eine professionalisierte Wissenschaft, die folglich von OEVERMANN auch als eine Praxis sui generis verstanden wird.

Das Konzept von einer pädagogischen Professionalität im Sinne einer institutionalisierten stellvertretenden Deutung bzw. einer Relationierung von Urteilsformen wurde in der Pädagogik eine große Aufmerksamkeit zuteil (vgl. COMBE/HELSPER, 1996; RADTKE, 1996; DEWE u.a., 1995; MÜLLER, 1993; DEWE u.a., 1992). Seine Attraktivität scheint darauf zu beruhen, das es erlaubt, die Kritik der Verwissenschaftlichung der pädagogischen Berufsfelder aufzunehmen, ohne diese Wissenschaftsorientierung aufgeben zu müssen. Dies erweist sich insbesondere für die Sozialpädagogik als bedeutsam, deren Ausbildungssystem auf der Vorstellung eines fruchtbaren gegenseitigen Bezuges von Wissenschaft und Praxis gründet. DEWE u.a. (1995) diskutieren entsprechend die curricularen Veränderungen, die notwendig sind, um dem oben skizzierten Professionsverständnis gerecht zu werden. Damit versuchen sie dazu beizutragen, den paradoxen Zustand zu überwinden, an der Vorstellung einer unmittelbaren Praxisrelevanz wissenschaftlicher Theorien auch dann noch festzuhalten, wenn sich dieses Modell als nicht tragfähig erwiesen hat. Dabei kritisieren sie die vergangene Praxis einer Delegitimierung nicht-wissenschaftlichen Berufswissens durch das Rationalitätsmonopol der Wissenschaft an den ausbildenden Institutionen. Dieser Vormachtanspruch führte zu einer Verdrängung berufskultureller Alltagskenntnis aus der Ausbildung.

*„Damit meinen wir jenes Wissen, das von Berufspraktikern als ein Erfahrungswissen gehandhabt wird, das für das alltägliche Handeln unverzichtbar ist. Bestandteile dieses Wissens sind z.B. Annahmen über angemessene Stile des persönlichen Umgangs mit Klientengruppen, über die der erfahrene Praktiker im Unterschied zum Berufsanfänger verfügt“ (DEWE u.a., 1995, S. 64).*

Diese Verdrängung berufskultureller Wissensbestände aus der Ausbildung, hat für die Autoren eine unglückselige Polarisierung zwischen Ausbildung und Berufspraxis zur Folge, die als eine wichtige Ursache für die oft beklagte Theoriemüdigkeit der Studierenden und Praktiker angesehen werden kann.

*„Die Berufspraxis bezieht sich notwendig auch auf nicht-wissenschaftliches berufskulturelles Wissen, kann dieses aber nicht legitim der öffentlichen Auseinandersetzung um angemessene Regeln beruflichen Handelns zugrundelegen. Es erhält so den Status einer sowohl unverzichtbaren wie tendenziell illegitimen Wissensbasis pädagogischen Handelns, die von den wissenschaftszentrierten Debatten der sozialen Arbeit abgespalten ist“ (DEWE u.a., 1995, S. 64f.).*

DEWE u.a. versuchen ein Funktionsverständnis von Wissenschaft zu etablieren, das nicht mehr darauf ausgerichtet ist, diese als überlegene Wissensform zu deklarieren, sondern das darauf zielt, vorgefundene Praxiswirklichkeit zu reinterpretieren und kritisch zu hinterfragen. Beabsichtigt wird mit dieser „unpraktischen Reflexionskompetenz“ nicht die Absicherung einer tradierten Praxis, sondern gerade ihre Verunsicherung. Angestrebt wird eine kritische Kontrastierung der Praxiswirklichkeit mit einem theoretischen Wissensbestand, wobei den Akteuren die Differenz von Wissenschaft und beruflichen Handeln bewußt ist. Dadurch – so die Hoffnung der Autoren - bewahrt die sozialpädagogische Disziplin sich und die Praktiker vor der Hybris technokratischer Bevormundung. Sozialpädagogisches professionelles Handeln wäre damit als der Ort einer solchen Begegnung ausgezeichnet und damit nicht bevormundendes Expertentum aufzufassen, sondern als eine institutionalisierte Konfrontation der Praxis mit alternativen Deutungen.

#### *4.4 Viel versucht und nichts gewonnen? Die Leerstellen eines wissenszentrierten Professionalisierungsmodells*

Bei einer retrospektiven Betrachtung der Entwicklung von Vorstellungen bezüglich des Verhältnisses wissenschaftlicher und praktischer Wissensformen in der Pädagogik ist es schwer, sich des Eindrucks zu erwehren, Zeuge eines Nullsummenspiels geworden zu sein, in dem beide Seiten – Wissenschaft wie Praxis – außer „Erfahrung“ nichts gewonnen haben. Fast ein Vierteljahrhundert hat die Erziehungswissenschaft – und in ihrem Gefolge auch die Sozialpädagogik – benötigt, um die „Dignität der Praxis“ erst zu vergessen und dann wiederzuentdecken und sich schließlich mit der bescheidenen Vorstellung zu begnügen, durch wissenschaftliche „Eulenspiegeleien“ heilsame Störungen eingefahrener Alltagsroutinen initiieren zu können. Burkhard MÜLLER (1993) kennzeichnet eine solche Bestimmung des Wissenschaft-Praxis-Verhältnisses, in der sich die Wissenschaft auf eine entscheidungsfreie Deutung bereits erfolgter Interventionen beschränkt, als Basis einer sozialpädagogischen Praxis, in der *„sozialwissenschaftlich gedacht und laienhaft gehandelt“* wird.

Das Konzept einer „Relationierung von Urteilsformen“ bleibt auch dort unbestimmt, wo es um die Frage geht, nach welchen Kriterien diese Relationierung zu erfolgen hat und wann dieser so diffus gekennzeichnete Vorgang einer „fallbezogenen Deutung“ denn als „gelingen“ bzw. „gescheitert“ angesehen werden kann. Außerdem erscheint die Frage berechtigt, wie bei Aufgabe eines Anspruchs „höherer Rationalität“ durch die Wissenschaft überhaupt eine besondere Reflexionskompetenz bestimmter sozialwissenschaftlicher Disziplinen für pädagogische Arbeitsfelder behauptet werden kann. Wäre zur Hinterfragung etablierter Praxisroutinen nicht eher die Philosophie – etwa die Ethik – geeigneter, als z.B. eine Soziologie, deren Anspruch auf einer der Objektivität verpflichteten empirischen Methodik gründet bzw. auf einer Terminologie, die in ihrer Elaboriertheit jedes Alltagsverständnis bedingungslos ihrem Sprachcode unterwirft? Könnte für die Relativierung verfestigter Menschenbilder nicht die Belletristik viel stärkere Impulse geben, die ja ohnehin vom Menschen oft mehr weiß als etwa eine um akademische Etabliertheit besorgte Psychologie, die ängstlich darauf bedacht ist, ihre Distanz zu den „Niederungen des Alltags“ zu wahren (vgl. etwa KIPER, 1998)?

Als Problem erscheint weiterhin, daß eine in dem hier dargestellten Sinne verstandene sozialpädagogische Disziplin sich gerade zu dem Zeitpunkt ihrer Leitfunktion entledigen will, wo im verstärkten Maße die Notwendigkeit einer Orientierung durch pädagogische Professionen behauptet wird. Stimmt man etwa mit BECKs Diagnose der „Risi-

*kogesellschaft*“ überein (BECK, 1986), so hat die alltägliche Lebenswelt durch den Prozeß der Modernisierung bereits im erheblichen Maße ihre Sicherungs- und Orientierungsfunktion eingebüßt. Die Bewältigung der biographischen Risiken ist damit im wesentlichen dem Individuum auferlegt, das die dafür notwendigen Fähigkeiten nicht mehr aus einem tradierten lebensweltlichen Wissensbestand entnehmen kann, sondern – zumindest nach BECKs Ansicht – zu ihrer Ausbildung zunehmend pädagogischer Institutionen bedarf.

Für den hier interessierenden Zusammenhang ist insbesondere die kognitiv-rationale Fixierung von Bedeutung, die sich in durchweg allen oben beschriebenen Modellen des Wissenschaft-Praxis-Verhältnisses ausmachen läßt. Die Definition von Professionalität allein auf wissenstheoretischer Grundlage erkennt wesentliche Elemente nicht nur der (sozial-)pädagogischen Wirklichkeit. Dabei handelt es sich insbesondere um die wichtige Bedeutung der jedes professionelle Verhältnis charakterisierenden Emotionalität, die von PARSONS zwar bereits durch die Charakterisierung des ärztlichen Handelns als „unbewußte Psychotherapie“ in den Blick gerückt, in der wissenstheoretischen Professionalisierungsdiskussion jedoch vollständig ausgeblendet wurde. Auch in seiner defensivsten Formulierung verfehlt das Wissensmodell pädagogischer Professionalität eine Praxiswirklichkeit, in der Gefühlsphänomene eine entscheidende Größe darstellen. Sie beeinflussen maßgeblich die Kommunikation zwischen beruflich Handelnden und ihren Klienten, wirken auf Entscheidungsprozesse ein und bilden wichtige Indikatoren sowohl für die berufliche Arbeitssituation pädagogisch Handelnder als auch für die Zufriedenheit der Adressaten. Der sozialpädagogische Arbeitsalltag verlangt die Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit unterschiedlichsten Gefühlszuständen. Gefühle müssen als solche erkannt und berücksichtigt werden; es ist wichtig, mit ihnen in dienlicher Weise umgehen zu können. Sie erscheinen in der sozialpädagogischen Praxis in einer spezifischen, den Arbeitsfeldern und Klientelgruppen entsprechenden Ausformung hinsichtlich etwa ihrer Intensität, ihres Ausdruck und ihrer Handlungskonsequenzen. Das wissenstheoretische Professionsmodell fokussiert einseitig Professionalität als kognitive Größe, deren Kern in einer Relationierung von Wissensformen besteht und vernachlässigt systematisch die Ebene der interpersonalen Beziehung zwischen Professionellen und Klient, die Bedeutung der spezifischen pädagogischen Arbeitsbeziehung als den Ort, wo die Wissensrelationierung Teil einer Kommunikation wird, die maßgeblich den Arbeitsverlauf bestimmt und die im erheblichen Maße emotional beeinflußt ist. Um

Merkmale dieser Beziehung in den Blick zu bekommen, soll daher im folgenden auf wichtige theoretische Konzeptionen des pädagogischen Verhältnisses eingegangen werden.



## **5. Die Diskussion des Klientenverhältnisses – Die Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung als Merkmal pädagogischer Professionalität**

Die Pädagogik hat im Laufe ihrer Geschichte kontinuierlich die Beziehung zwischen den zu Erziehenden und den Pädagogen zum Gegenstand ihrer Überlegungen gemacht (vgl. z.B. GIESECKE, 1997). Dies ist insofern nicht verwunderlich, als die Pädagogik ohne dieses besondere „*erzieherische Verhältnis*“ nicht zu denken ist. Erziehung erfolgt immer in einer besonders gearteten Beziehung; pädagogisches Denken schließt immer – auf verschiedene Weise – ein pädagogisches Gegenüber mit ein. Dieses muß nicht immer als eine einzelne konkrete Person gedacht werden. So muß sich die Schulpädagogik mit aus einer Vielzahl von Individuen bestehenden Schulklassen auseinandersetzen und die Sozialpädagogik unterteilt traditionell ihren Klientenbezug in Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit.

Die pädagogische Beziehung in den Mittelpunkt zu stellen soll im folgenden dazu dienen, die Wissenszentrierung der bisher behandelten professionstheoretischen Perspektiven zu überwinden und den interpersonalen Aspekt in der Pädagogik stärker zu akzentuieren. Auf diese Weise ergibt sich – stärker als sonst in der pädagogischen Professionalisierungsdebatte üblich – die Möglichkeit, emotionale Gesichtspunkte des pädagogischen Geschehens verstärkt in den Blick zu bekommen und die kognitive Fixierung der Diskussion zu überwinden.

Die gewählte Perspektive ist dabei (wieder einmal) eine historisch-vergleichende. Als höchst einflußreich für das pädagogische Denken in Deutschland vor und nach dem zweiten Weltkrieg erweist sich das Konzept des „*pädagogischen Bezugs*“ von Herman NOHL. Dieses Modell einer pädagogischen Beziehung ist schon deshalb für sozialpädagogische Belange relevant, weil NOHL als einer der Begründer einer akademischen Sozialpädagogik in Deutschland angesehen werden kann. Seine historische Bedeutung ist darin zu sehen, daß er maßgeblich sozialpädagogische Elemente – besonders im Bereich der Jugendpflege, aber auch der Erwachsenenbildung – in den pädagogischen Diskurs aufgenommen hat und persönlich an der Entwicklung wichtiger rechtlicher Rahmenbedingungen (insbes. des *Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes*) beteiligt war.

Mit der sozialwissenschaftlichen Wende in der Pädagogik wurde auch das geisteswissenschaftliche Konzept des pädagogischen Bezugs zunehmend als nicht mehr zeitgemäß, unwissenschaftlich bzw. autoritätsfixiert angesehen. An seine Stelle rückten interaktionstheoretische Ansätze, die vorwiegend der Soziologie entnommen waren und die Beziehung zwischen Pädagogen und zu Erziehenden als *soziales Rollenverhalten* be-

griffen. Hierdurch bot sich auch die Möglichkeit, in der pädagogischen Theoriebildung einem wachsenden Bedürfnis nach Demokratisierung und Emanzipation Rechnung zu tragen und eine Vorstellung von pädagogischer Beziehung zu entwickeln, die nicht zwangsläufig durch ein Autoritäts- bzw. Machtgefälle gekennzeichnet war.

Als drittes soll auf ein Modell eingegangen werden, das Ulrich OEVERMANN mit seiner Figur des Pädagogen als „*stellvertretenden Deuter*“ in den Diskurs über pädagogische Professionalität eingebracht hat und das stark von psychoanalytischen Vorstellungen beeinflusst ist. Auch dieses Modell, das in der Diskussion erheblichen Einfluß hat, soll auf seinen Informationsgehalt für die Frage nach Kriterien sozialpädagogischer Professionalität geprüft werden. Dabei wird deutlich werden, daß hier zwar einige neue und wichtige Akzente gesetzt werden, aber - im Vergleich zu dem Rollenmodell – auch deutliche Defizite und Rückschritte auszumachen sind.

Bei der folgenden Betrachtung des pädagogischen Verhältnisses wird – wie erwähnt – beständig die Aufmerksamkeit darauf gerichtet, welche Bedeutung emotionalen Prozessen in den verschiedenen Konzeptionen zugesprochen wird.

### 5.1 Die emotionale Fundierung der pädagogischen Beziehung: Herman NOHLs pädagogischer Bezug

Herman NOHL ist für die deutsche Pädagogik eine Figur von maßgeblicher Bedeutung. Ihm wird der Verdienst zugeschrieben, die bereits von DILTHEY, SCHLEIERMACHER und HERBART postulierte Autonomie der Pädagogik als Ergebnis eines historischen Prozesses der Herausbildung einer „*pädagogischen Idee*“ zu begreifen. NOHL schreibt der Erziehung ein eigenes „*Strukturgesetz*“ zu, daß seit der Aufklärung – beginnend bei LOCKE und ROUSSEAU, weitergeführt von PESTALOZZI – zunehmend ins Bewußtsein dringt. Seit dem späten 19. Jahrhundert manifestiert sich für NOHL die Entfaltung des Pädagogischen in den reformpädagogischen Bemühungen im Bereich der Schule, in der Ausweitung der pädagogischen Arbeitsfelder wie etwa in der *Erwachsenenbildung* (insbesondere der Volkshochschulbewegung), der *Jugendpflege* und der *Wohlfahrtspflege* bzw. *öffentlichen Fürsorge*. Ausführlich würdigt NOHL dabei den Bezug dieser „*pädagogischen Bewegung*“ zu den anderen im 19. Jahrhundert einsetzenden kulturellen und sozialen Bewegungen: Der *Arbeiterbewegung*, der „*Inneren Mission*“ Johann Hinrich WICHERNs, der *bürgerlichen Frauenbewegung* und sozialpolitischen Bestrebungen des Bürgertums. NOHLs pädagogisches Selbstverständnis ist selbst stark durch die *Jugendbewegung* beeinflusst, die sich zur Jahrhundertwende hin – etwa im „*Wandervogel*“ – formierte und deren Gedanken nach dem ersten Weltkrieg starken Einfluß auf die Jugendarbeit gewannen (z.B. über die 1925 von BONDY gegründete „*Gilde Soziale Arbeit*“).

Der Grund dafür, daß NOHL soviel Gewicht auf diese soziale und kulturelle Einbindung der Pädagogik legt, ist darin zu sehen, daß er all diese Bewegungen als „*geistige Energien*“ mit einem gemeinsamen Ausgangspunkt (NOHL, 1949, Original 1926) begreift: Den Krisenphänomenen der Moderne bzw. - in NOHLs Worten - der sich im 19. Jahrhundert entwickelnden „*sozialen, sittlichen, körperlichen und geistigen Not*“ großer Teile der Bevölkerung, die in der Entfremdung der Industriearbeit, den Anwachsen der Großstädte, der sozialen Verelendung, der Auflösung der traditionellen Bindungen und geistigen Gewißheiten ihren Ausdruck findet. Damit wird deutlich, daß der von TÖNNIES als Differenz von „*Gesellschaft*“ und „*Gemeinschaft*“ formulierte und in der Soziologie WEBERs und PARSONS reflektierte tiefe kulturelle Wandel auch die Wurzel für Herman NOHLs pädagogisches Verständnis bildet. Es zeigt sich hier als das reformpädagogische Bestreben, das Individuum gegen die Ansprüche der „*Kulturmächte*“

in Schutz zu nehmen, sein „*Menschentum*“ und seine Persönlichkeitsrechte gegenüber der Tendenz einer gesellschaftlichen Funktionalisierung und Inbesitznahme zu wahren. Als Agent dieser Bewahrung tritt die – nunmehr „selbst-bewußt“ gewordene - Pädagogik auf, sie spricht sich die advokatorische Funktion zu, den von den Unwägsamkeiten der Moderne bedrohten Eigenwert des Kindes bzw. Jugendlichen zu schützen. Treffend vermerkt GIESECKE (1997):

*„Was nun in der außersubjektiven Welt, in eben solchen traditionellen Maßstäben nicht mehr verankert werden konnte, wurde nun in die Subjektivität des Kindes verlegt. Sein inneres sittliches Potential, die Entfaltung seiner individuellen geistigen Fähigkeiten trat nun um so mehr in den Vordergrund, als die gesellschaftliche Zukunft ebenso offen geworden war wie die Position, die das Kind später einmal in ihr wahrnehmen konnte“ (GIESECKE, 1997, S. 178).*

Die Erziehung begreift NOHL – wie schon sein Lehrer DILTHEY – als ein eigenständiges „*Kultursystem*“, das von einer „*eigenen Idee regiert*“ wird. Die Geschichte der Erziehung versteht NOHL als Herausbildung dieser dem Geschichtsprozeß inhärenten pädagogischen Idee, die im Laufe der Aufklärung mit der Wahrnehmung der Besonderheit des Kindes zunehmend ins Bewußtsein dringt und in der institutionellen und geistigen Autonomie der Pädagogik – z.B. durch die Ablösung von Theologie und Philosophie und die Ausdifferenzierung der pädagogischen Tätigkeitsfelder – zur Entfaltung gelangt.

Die schützende Funktion der Pädagogik kommt pointiert zum Ausdruck in NOHLs Konzeption der Beziehung zwischen Pädagogen und „Zögling“: dem „*pädagogischen Bezug*“. Das NOHL diese Beziehung besonders hervorhebt ist nicht verwunderlich, ist doch die „*Erziehungswirklichkeit*“ mit ihren subjektiven und objektiven Elementen, wie sie sich in der täglichen Praxis der am Erziehungsprozeß Beteiligten vollzieht, für ihn Ausgangspunkt jeder pädagogischen Theorie. Denn neben der historischen Betrachtung offenbart sich für NOHL das Pädagogische in der eigenen Erfahrung des „*Sichbildens, Bildens und Gebildetwerdens*“ und diese Erfahrung stellt in seinen Augen den einzig möglichen Ausgangspunkt einer allgemeingültigen wissenschaftlichen Pädagogik dar. Grundlegende Basis jeder Erziehung und kennzeichnend für den pädagogischen Bezug ist nach NOHL eine emotionale, personale Beziehung, ein „*leidenschaftliches Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme*“ (NOHL, 1963). Diese Gemeinschaft wird getragen von der Liebe des Erziehers zum Kind „*in seiner Wirklichkeit und in seiner Möglichkeit*“. Dieser Liebe entspricht auf Seiten des Kindes ein „*Wachstumswille*“ und

die Bereitschaft zum Gehorsam. So ergibt sich eine Komplementarität von „*Erziehung*“ im Sinne eines von außen an das Kind herangetragenem Prozess und „*Bildung*“ im Sinne einer Entfaltung dem Kind innewohnender Fähigkeiten und Anlagen.

Vielfach als problematisch empfunden wurde NOHLs Ansicht, die Liebe des Erziehers sei getragen von einer sinnlichen Komponente, einem „*pädagogischen Eros*“. NOHL grenzt sich aber eindeutig – auch unter Ablehnung entsprechender psychoanalytischer Vorstellungen – von einem sexuellen Verständnis dieser pädagogischen Liebe ab. Er lehnt sein Verständnis des pädagogischen Bezugs an die Intimität der Kleinfamilie an, die er als ein Urmodell der pädagogischen Gemeinschaft begreift. Maßgeblich ist dabei das Wirken zweier „*Mächte*“, die nach NOHL von den tradierten Geschlechterrollen repräsentiert werden. Während die *Mutter* mit ihrer schützenden und uneingeschränkten Annahme und umsorgenden Zuwendung die Grundlage jeder erzieherischen Bemühung stiftet, repräsentiert der *Vater* die Elemente der Führung und Festigung, die helfende und korrigierende Einführung in das öffentliche Leben, den Aspekt von Ordnung und Gesetz.

In der Dyade des pädagogischen Bezugs müssen nun die beiden Elemente der Liebe und der Autorität zusammenfließen. Ihre Balancierung obliegt der Verantwortung des Erziehers. Zur Bezeichnung dieser Leistung bedient sich NOHL des von HERBART entlehnten Begriffs des „*pädagogischen Taktes*“. Wird dieser bei HERBART noch als vermittelndes Element zwischen Theorie und pädagogischer Praxis gestellt, so bezeichnet er im pädagogischen Bezug Herman NOHLs das an eine Kunst gemahnende Geschick, die gesellschaftlich bestimmten Ziele und „objektiven Inhalte“ der Erziehung wohl dosiert in die Beziehung hereinzutragen. Dabei ist für den Erzieher zweierlei zu beachten: Zum einen gilt es, den Ansprüchen der Gesellschaft Rechnung zu tragen, ohne den Zu-Erziehenden zu überfordern, zum anderen erfahren die pädagogischen Ziele durch die Person der Erziehers eine Personifizierung und Bündelung (JOPPIEN, 1981). Erziehung ist für NOHL nur als Beziehung zwischen Personen zu denken:

*„Die pädagogische Wirkung geht nicht aus von einem System von geltenden Werten, sondern immer nur von einem ursprünglichen Selbst, einem wirklichen Menschen mit einem festen Willen, wie sie auch auf einen wirklichen Menschen gerichtet ist: die Formung aus einer Einheit. Das ist der Primat der Persönlichkeit und der personalen Gemeinschaft in der Erziehung gegenüber bloßen Ideen, einer Formung durch den objektiven Geist und die Macht der Sache“ (NOHL, 1933, nach GIESECKE, 1997, S. 222).*

NOHLs pädagogischer Bezug ist eine klar durch ein Alters- bzw. Reifegefälle gekennzeichnete Konzeption des erzieherischen Verhältnisses, die auf die Mündigkeit des zu Erziehenden und damit auf die Selbstauflösung der Beziehung abzielt. Hierin liegt ein

wesentliches Problem für die Übertragung des pädagogischen Bezugs auf die Sozialpädagogik. Es ist eines der wesentlichen Verdienste NOHLs, das pädagogische Denken über die Schule und Familie hinaus auch in andere gesellschaftliche Räume hineingetragen zu haben. So förderte er ein Verständnis der Jugend als einer eigenen Lebensphase, der ein Bedürfnis nach Erziehung zu eigen ist, eine Sichtweise, der dann auch – unter NOHLs Einfluß – im 1923 in Kraft getretenen *Reichjugendwohlfahrtsgesetz* (RJWG) entsprochen wurde. Maßgeblich waren auch seine pädagogischen Reflexionen über Fragen der Arbeit mit Straffälligen und in der öffentlichen Fürsorge (NOHL, 1949, Orig. 1925). Aber er versäumte es, sein Konzept des pädagogischen Bezugs den unterschiedlichen Adressatengruppen gemäß zu modifizieren. Erziehung in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern ist für NOHL in erster Linie Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Zwar sieht er die Möglichkeit, über die pädagogische Beziehung zu den Kindern – etwa in der öffentlichen Jugendhilfe – auch deren Eltern zu erziehen (NOHL, 1928). Doch im wesentlichen bleibt NOHL einer Vorstellung verhaftet, die Erwachsenen einen Grad an Mündigkeit zuschreibt, der eine potentielle Rolle als „Zögling“ im erzieherischen Verhältnis ausschließt und daher eher – wie in der von NOHL mitbegründeten Volkshochschule – als gemeinschaftliche Selbsterziehung zu denken ist. Diese Engfassung des erzieherischen Verhältnisses, die auf die bewußte Hervorhebung des Eigenwertes des Kindes bzw. Jugendlichen zurückzuführen ist, wirkt sich in einer Phase der Diversifizierung pädagogischer Tätigkeitsfelder hemmend für die Entwicklung eines allgemeinen Verständnisses pädagogischer Professionalität aus (vgl. – auch zu den folgenden Argumenten – GIESECKE, 1997; JOPPIEN, 1981).

Schon für den traditionellen Bereich der Schulpädagogik erweist sich das Konzept des pädagogischen Bezugs als problematisch, ist es doch in erster Linie durch die persönliche Beziehung zwischen Erzieher und Zögling definiert. Gruppendynamische Prozesse einer Schulklasse mit ihrer maßgeblichen Auswirkung auf die Unterrichtssituation werden von NOHLs Modell nicht berücksichtigt; die Beziehungen zwischen Lehrerin und Schülern werden – zumindest implizit – als eine Vielzahl von Einzeldyaden aufgefaßt. Solch eine einseitige Auffassung von der pädagogischen Beziehung ist nun aber auch nicht geeignet, den unterschiedlichen Berufsbezügen der Sozialarbeit gerecht zu werden, wie sie sich etwa in der klassischen Unterteilung der Methoden widerspiegelt, die neben der Einzelfallhilfe – für die der pädagogische Bezug noch Gültigkeit beanspruchen könnte – eben auch die Gruppen- und Gemeinwesenarbeit kennt. Entsprechend vermerkt MOLLENHAUER (1979, Original 1964):

*„Alles, was die Veränderung der Person bewirken kann und der Planung zugänglich ist, gehört zur Erziehungswirklichkeit. Kann es sich die Schule allenfalls noch leisten, diesen Begriff einzuschränken und ihn der Gesellschaft gegenüber zu isolieren (auch sie darf es im Grunde nicht mehr), so würde doch die Sozialpädagogik auf diese Weise auf die Dauer zur Farce und Donquichotterie. Unter den vielen Mitteln bleibt die persönliche Einflußnahme auf den Heranwachsenden eine unter anderen. Sie gewinnt ihre Bedeutung aber erst im Zusammenspiel aller Momente dieser Erziehungswirklichkeit“ (MOLLENHAUER, 1978, S. 22).*

Im Zentrum des neuen sozialpädagogischen Selbstverständnisses steht weniger die direkte persönliche Einflußnahme als das Arrangement von Erziehungsbedingungen.

Handlungsleitend wird ein methodisches Prinzip,

*„das jede irrationalistische Interpretation des persönlich-pädagogischen Verhältnisses so weit wie möglich auszuschließen versucht, dieses Verhältnis sehr weitgehend als ein technisches Problem versteht, also als ein planbares und erlernbares, in dem persönliches Charisma, pädagogischer Eros oder caritative Hingabe eine minimale, wenn nicht überhaupt keine Rolle mehr spielen“ (MOLLENHAUER, 1978, S. 23).*

Auch hinsichtlich seiner inhaltlichen Bestimmung wurde der überlieferte Begriff des „pädagogischen Bezugs“ zunehmend kritisiert. Denn es ist nicht geklärt, ob es sich hier um eine deskriptive Beschreibung der Erziehungswirklichkeit handelt oder um eine regulative Idee, die als normative Richtschnur des pädagogischen Handelns dienen soll. Augenscheinlich findet hier – wie GIESECKE meint – eine Vermischung beider Elemente statt. Dies ist auch angesichts der großen Bedeutung der gefühlsmäßigen Elemente des pädagogischen Bezugs von Bedeutung. Hier führt die Diffusion von beschreibender und normativer Funktion des Begriffs zu einem problematischen beruflichen Selbstverständnis der Pädagogik. Die Auffassung von der Notwendigkeit einer durch Liebe getragenen pädagogischen Beziehung läßt das Ausbleiben dieses Gefühls als Scheitern des beruflichen pädagogischen Handelns erscheinen. Dies ist auch dann kritisch zu sehen, wenn in Rechnung gestellt wird, daß der Begriff der „Liebe“ im nüchternen Sprachraum der modernen Erziehungswissenschaft ganz anders konnotiert wird als zur Zeit der Reformpädagogik. Denn wie auch der Begriff verstanden und empfunden werden mag, NOHLs Postulat einer konstitutiven Bedeutung der liebevollen Zuneigung für das Gelingen der pädagogischen Erziehung verleitet den Erzieher dazu, dieses Gefühl herbeizuwünschen oder – bei seinem Ausbleiben – durch eine eher kognitive Selbstsuggestion künstlich zu erzeugen. So bietet die Aktualisierung eingeübter Vorstellungen für den Pädagogen die Möglichkeit, seine Educanden bevorzugt als „kindlich-unschuldig“, schützenswert und sich selbst als „gütig“ und liebevoll wahrzunehmen. Diese an pädagogischen Dogmen orientierte Autoimagination funktioniert na-

türlich bevorzugt *außerhalb* der pädagogischen Situation, deren Realität das mentale Kunstprodukt schnell zum Wanken brächte. Sie bedarf – wie ein sinnentleertes „Kirchgangsritual“ – der Verlagerung in eigene Situationen, wie etwa der besinnlichen pädagogischen Lektüre oder des Gesprächs unter Gleichgesinnten. Ergebnis dieser eingeübten Prozedur ist dann nicht ein authentisches Gefühl, sondern eher eine an den Tag gelegte Haltung „klebriger Sentimentalität“, die darauf ausgerichtet ist, nicht dem Selbstideal entsprechende negative Gefühle – etwa des Ärgers oder der Angst – zu verleugnen bzw. aus der Wahrnehmung auszugrenzen. Im zweiten Teil dieser Arbeit wird diese Selbstzurichtung des Gefühls als „*Affektozept*“ auf den Begriff gebracht und eingehender erläutert werden.

Hier sei lediglich darauf verwiesen, daß NOHLs pädagogischer Bezug zwar das Verdienst zuzurechnen ist, die grundlegende Bedeutung emotionaler Faktoren in der pädagogischen Praxis in den Blick gerückt zu haben. Doch diese Leistung wird entscheidend dadurch geschmälert, daß er die Vielfalt der in der Erziehung wirksamen Gefühlsprozesse ausblendet und stattdessen ein normatives Konstrukt der „pädagogischen Liebe“ etabliert, das die Pädagogik nicht als „Beruf“, sondern vielmehr als „Berufung“ erscheinen läßt. Dies mag auch darauf zurückzuführen sein, daß sich NOHLs Vorstellung von der „pädagogischen Liebe“ an der emotionalen Kultur der bürgerlichen Familie orientiert. Damit übernimmt sie auch deren spezifische Dichtomisierung von männlicher Sachorientierung und weiblicher Zuständigkeit für die Pflege des „Gefühlshaushaltes“. Die eingeschlossene Intimität der bürgerlichen Familie, die als Aufgabenbereich der – ebenfalls in dieser „eingeschlossenen“ - Frau zuteil wird, führt zu einer Übersteigerung des Gegensatzes von gesellschaftsbezogener Rationalität und gefühlsdurchsetzter Innerlichkeit. Die daraus gewachsene Überhöhung des bürgerlichen Gefühlsverständnisses wirkt – bedingt durch ihre Übertragung auf die pädagogische Situation - behindernd auf die Entwicklung einer inhaltlichen Vorstellung von pädagogischer Professionalität, da sie diese nicht als *erworbenes* - und damit als „ausbildbares“ - , sondern als *zugeschriebenes* Merkmal begreift. Ähnlich wie bei der „geistigen Mütterlichkeit“ der bürgerlichen Frauenbewegung findet im „pädagogischen Bezug“ das verbannte gemeinschaftsorientierte Gefühl den Weg in die Gesellschaft zurück, um deren Härten zu lindern.

Folgeschwer ist der Umstand, daß mit der Abkehr vom Konzept des pädagogischen Bezugs in der deutschen Pädagogik in den 60er Jahren auch die Bedeutung des Emotio-



nalen für die Erziehung über vereinzelte Arbeiten hinaus keine Würdigung mehr erfährt. Es gelingt der Pädagogik in der Folge nicht mehr, diese Leerstelle zu schließen. Sie wird gefüllt von therapeutisch-psychologischen Ansätzen, die ihre Position bis heute behaupten und maßgeblich das Verständnis des Emotionalen in den schul- und sozialpädagogischen Arbeitsfeldern bestimmen.

Dieser Prozeß ist letztlich nur aus dem historischen Umstand zu erklären, daß die reformpädagogischen Gedanken eine Reaktion auf die tiefe soziale und kulturelle Krise des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts darstellten, die als Umbruch von einer traditionellen zu einer modernen Gesellschaft beschrieben werden kann. Die Reformpädagogik versuchte, durch die emotionale Aufladung der pädagogischen Beziehung Elemente der sich auflösenden gemeinschaftlichen Sozialformen zu bewahren und im „pädagogischen Bezug“ zu institutionalisieren. In dieser Hinsicht ist die Emotionalisierung des erzieherischen Verhältnisses vergleichbar mit der Intimisierung der bürgerlichen Familie, die – wie beschrieben – auch durch die Entfaltung einer spezifischen Gefühlskultur gekennzeichnet ist. In dem Maße jedoch, in dem eine Gewöhnung an die Phänomene der Moderne einsetzte und zunehmend eine seelische und soziale Bewältigung (zumindest einiger) ihrer als krisenhaft erlebten Probleme möglich wurde, veränderten sich auch die pädagogischen Vorstellungen von der Beziehung zwischen beruflichen Erziehern und ihren Adressaten. Die Erziehung wurde aus der „Gemeinschaft“ in die „Gesellschaft“ überführt. Das Wissen der Pädagogik um die Bedeutung des Emotionalen in der Erziehung – soviel sei vorweggenommen – blieb dabei auf der Strecke.

Es sollte sich zeigen, daß der die Gesellschaft bestimmende Rationalisierungsprozeß die gemeinschaftsorientierten Denkformen der Reformpädagogik nicht unbeschadet ließ. Es gelang ihnen schließlich nicht mehr, den Bedürfnissen einer neuen Generation nach einer handlungsanleitenden und zeitgemäßen wissenschaftlichen Terminologie zu entsprechen, oder Perspektiven einer zunehmend als nötig erachteten Gesellschaftsveränderung zu entwerfen. Der „pädagogische Bezug“ entsprach letztlich überhaupt nicht dem großen Fortschrittsversprechen der aufgeklärten Moderne, durch den Siegeszug der Wissenschaft dem Menschen das Werkzeug zur Neugestaltung „seiner“ Welt in die Hand zu geben und durch die Überwindung tradierter Herrschaftsverhältnisse das Individuum aus seiner Unmündigkeit zu befreien. Hier lagen entsprechend auch die Hauptansätze der nach dem zweiten Weltkrieg zunehmenden Kritik an dieser Vorstellung von der pädagogischen Beziehung: Die technologische Insuffizienz und das „un-

demokratische“ Autoritätsgefälle (KIPER, 1994). Auch einer modernen Sozialpädagogik, die sich – etwa in Bereichen der Seniorenarbeit, der psychosozialen Beratung, der Initiierung und Begleitung von Selbsthilfeprozessen - zunehmend auch an ein erwachsenes Klientel wandte und die ihre Maßnahmen als ein Angebot personbezogener Dienstleistung verstand, konnte der pädagogische Bezug nicht als Vorbild dienen. Da zudem auch das Ideal der „geistigen Mütterlichkeit“ der beruflichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht mehr Rechnung tragen konnte, entstand auch hier eine Lücke hinsichtlich des Bewußtseins für die Bedeutung emotionaler Prozesse, die seit den 70er Jahren zunehmend durch psychotherapeutische Ansätze gefüllt wurde.

## 5.2 Pädagogische Interaktion: Die pädagogische Beziehung als Verhältnis sozialer Rollen

Die sozialwissenschaftliche Wende in der deutschen Pädagogik führte zu einer zunehmenden Übernahme des angloamerikanischen sozialwissenschaftlichen Theoriebestandes in die (sich nun so bezeichnende) Erziehungswissenschaft. Dabei spielten u.a. soziologische Ansätze eine wichtige Rolle. Dies lag auch darin, daß die deutsche Soziologie sich ebenfalls zunehmend den entsprechenden Theorien – insbesondere dem Strukturfunktionalismus – zuwandte, da durch die nationalsozialistische Diktatur in Deutschland ein diesbezüglicher Rezeptionsrückstand zu beklagen war. Insbesondere das soziologische Konzept der „sozialen Rolle“ gewann zunehmend an Bedeutung für die Erklärung sozialer Prozesse, die im Zusammenhang mit Erziehung, Sozialisation, Organisation, Arbeit usw. zu beobachten sind.

Maßgeblich führte DAHRENDORF (1977, Original 1965) das Rollenmodell des Strukturfunktionalismus in die deutsche Soziologie ein. Gesellschaft wird hier gedacht als ein Netz sozialer Beziehungen, dessen Knotenpunkte durch *soziale Positionen* gebildet wird. Menschen, die diese Positionen einnehmen, sehen sich sozialen *Erwartungen* ausgesetzt, die von *Bezugsgruppen* an sie als Inhaber der Position gestellt werden. Die Summe dieser positionsspezifischen Verhaltenserwartungen wird als „*soziale Rolle*“ bezeichnet.

Wichtig ist nun, daß DAHRENDORF nicht nur in heuristischer Absicht das theoretische Modell der Rollensoziologie ausführt, sondern daß er es verwendet, um zum einen die Situation des Einzelnen in der modernen Gesellschaft zu charakterisieren und zum anderen diese Situation als *entfremdet* und – aus einer bürgerlich-liberalen Perspektive – als *unfrei* zu kritisieren. Für DAHRENDORF ist der moderne Mensch darauf verwiesen, in vorher nicht gekannter Ausprägung auf soziale Verhaltenserwartungen Rücksicht zu nehmen; er ist im wesentlichen Träger sozial vorgeformter Rollen und in seinem Alltag durch diese bestimmt. DAHRENDORF kennzeichnet daher den modernen Menschen mit dem Begriff des „*homo sociologicus*“.

Dabei verwendet DAHRENDORF die Rollentheorie nicht nur deskriptiv als Mittel zur Beschreibung der sozialen und normativen Einbindung des menschlichen Verhaltens, sondern er begreift die gesellschaftlichen Erwartungen an die Rollenträger als ein Ärgernis, genauer als die „*ärgerliche Tatsache der Gesellschaft*“, welche die Freiheit des Individuums einschränkt und dieses in seiner Entfaltung behindert. Soziale Rollen haben für DAHRENDORF *Zwangsscharakter* (DAHRENDORF, 1977, S. 36); dieser drückt sich aus in gesellschaftlichen Sanktionen, die dem Individuum drohen, sollte es

den Verhaltenserwartungen nicht entsprechen. In diesem Umstand manifestiert sich für DAHRENDORF eine Entfremdung des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft; die Gesellschaft bildet mit ihren Erwartungen etwas dem Individuum äußerliches, eine Zumutung.

*„Gesellschaft ist die entfremdete Gestalt des einzelnen, **homo sociologicus** ein Schatten, der seinem Urheber davongelaufen ist, um als sein Herr zurückzukehren“ (DAHRENDORF, 1977, S. 43, Hervorh. im Original).*

Der Begriff der Rolle ist der Welt des Theaters entlehnt, den Menschen als „homo sociologicus“, d.h. als Rollenspieler zu verstehen bedeutet, die Metapher des Schauspiels auf das soziale Verhalten zu übertragen. Damit werden auch die Bedeutungszüge des „Vorspielens“, der „Unaufrichtigkeit“ und der „Gaukelei“ übernommen, die diesem Bild eigen sind. Dies führt bei DAHRENDORF dazu, hinter der Maske des Rollenspielers nach der authentischen Person zu suchen und eine – zumindest latent vorhandene – ständige Differenz zwischen deren Motiven und Bedürfnissen und den gesellschaftlichen Rollenerwartungen vorauszusetzen. Die Gesellschaft erscheint daher bei DAHRENDORF wie bereits bei TÖNNIES als Ort der „Lüge“, genauer: der strategischen Berechnung der eigenen Wirkung auf andere zum Zwecke des eigenen Erfolges bzw. der Vermeidung negativer Sanktionen und damit der Entfremdung des Menschen von der „Eigentlichkeit“ seiner Bedürfnisse.

DAHRENDORFs Thesen lösten weitere Diskussionen über den Begriff der sozialen Rolle und seine Eignung als soziologische Kategorie aus. Dabei wurde etwa sein inflationärer Charakter als problematisch angesehen, d.h. die Tendenz, *jegliches* Verhalten als rollenhaft und damit als sozial determiniert zu betrachten (POPITZ, 1972, Original 1967). In eine ähnliche Richtung zielt die Kritik TENBRUCKs an DAHRENDORF, er würde den metaphorischen Charakter des Rollenbegriffs in seinen Analysen aus den Augen verlieren und durch diese „Reifizierung“ einen künstlichen Gegensatz zwischen Individuum und Gesellschaft aufbauen, der jedes soziale Verhalten letztlich als entfremdet – weil rollenhaft – erscheinen ließe (TENBRUCK, 1961).

Diese Kritik änderte nichts daran, daß in der Folge die Theorie der sozialen Rolle zu einem häufig genutzten Instrument wurde, um das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft zu reflektieren. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als der Rollenbegriff gerade an der Schnittstelle zwischen diesen beiden Größen ansetzt und so dazu einlädt, ihre Vermittlung in der Sprache der Rollentheorie zu formulieren.

Insbesondere bot sich vor dem Hintergrund eines zunehmend gesellschaftskritischen Zeitgeistes für eine von der „Kritischen Theorie“ inspirierte Sozialwissenschaft die Möglichkeit, den Zwangscharakter der Gesellschaft zu den Emanzipationsmöglichkeiten des Individuums in Kontrast zu setzen und Phänomene der Entfremdung des sozialen Handelns in einer soziologischen Sprache zu formulieren. Dazu war es wichtig, verstärkt in den Blick zu bekommen, wie sich das Individuum zu den an die Rolle geknüpften Verhaltenserwartungen verhält und welche Gestaltungsmöglichkeiten und Freiheitsgrade innerhalb des Modells auszumachen sind. Dabei wurde zunehmend kritisch von der *strukturfunktionalistischen* Rollentheorie (z.B. PARSONS, 1951) Abstand genommen, die sich eher auf die normativen Erwartungen an die Rollenträger als auf deren tatsächliches Verhalten konzentriert und dadurch zunehmend in den Verdacht geriet, menschliches Verhalten einseitig als Ergebnis dieser Erwartungen anzusehen („*normatives Paradigma*“). Eine andere Perspektive versprachen hier Sichtweisen des *Symbolischen Interaktionismus*, die Normen letztlich als Ergebnis situativer Aushandlungsprozesse auf der Basis gemeinsam geteilter Bedeutungen verstanden und somit dem Individuum mehr Einflußmöglichkeiten zusprachen („*interpretatives Paradigma*“, vgl. DREITZEL, 1972; HABERMAS, 1968).

Dabei war die Diskussion von einer latenten Verwechslung von Sein und Sollen geprägt, die theoretische *Beschreibung* der Gesellschaft sollte das vorwegnehmen, was als Ziel gesellschaftlicher Veränderung mit dem Ziel der Emanzipation des Individuums sozial und politisch intendiert wurde. Hierin drückte sich das Bedürfnis nach einer wissenschaftlichen Sprache aus, die in der Lage ist, Merkmale der angezielten demokratisch gewandelten Gesellschaft wissenschaftlich zu formulieren. Das läßt sich anhand HABERMAS Auseinandersetzung mit der soziologischen Rollentheorie gut nachvollziehen, deren Ergebnisse auch für die Erziehungswissenschaft von Bedeutung waren, da sie wichtige Argumente für eine über das Bildungssystem vollzogene Reformierung der Gesellschaft lieferten (HABERMAS, 1968).

HABERMAS bezieht sich auf die Rollentheorie insbesondere hinsichtlich ihrer Fähigkeit zur Klärung des Prozesses der menschlichen Sozialisation. PARSONS strukturfunktionalistisches Modell versteht Sozialisation als das Erlernen sozialer Rollen (PARSONS, 1953). So kann die Ausbildung der Persönlichkeitsstruktur aus sozial bedingten Prozessen erklärt werden. Dabei entspricht dem Prozeß der Vergesellschaftung des Einzelnen der Prozeß seiner Individualisierung.

Nach HABERMAS konzentriert sich PARSONS zu einseitig auf die Bedeutung der Normen für das Verhalten. Damit vernachlässigt er die Leistung des Individuums, die darin besteht, die normativen Verhaltenserwartungen zu erkennen und unter Rückgriff auf ihr jeweiliges Verhaltensinventar zu beantworten. Dabei haben nach HABERMAS sprachliche Symbole eine herausragende Bedeutung, da ihr Verständnis das Individuum erst in die Lage versetzt, die Rollenanforderungen und ihre eigenen Bedürfnisse zu interpretieren und diese beiden Größen zueinander in Beziehung zu setzen. Er entwickelt drei Grundqualifikationen des Rollenhandelns, die das Individuum im Sozialisationsprozeß entwickeln muß (HABERMAS, 1968, S. 10ff.):

- Die Bewältigung der *Rollenambivalenz*, die darin gründet, daß das Individuum seine Bedürfnisse im Rollenhandeln oft nur teilweise befriedigen kann.
- Die Bewältigung der *Rollenambiguität*, d.h. die Fähigkeit des einzelnen, Interpretationsspielräume der Rolle als Möglichkeit zur Selbstrepräsentation zu nutzen.
- Die Fähigkeit zur *Rollendistanz*, die eine Bewußtheit der Rollenanforderungen voraussetzt und das Individuum befähigt, autonom und reflexiv auf die Verhaltenserwartungen zu reagieren und diese gegebenenfalls auch in kontrollierten Maße zu verletzen.

Diese Grundqualifikationen des Rollenhandelns bilden die inhaltlichen Bestandteile des Begriffs der „*Ich-Identität*“, den HABERMAS in Anlehnung an den psychoanalytischen Begriff der „*Ich-Stärke*“ zur Beschreibung des Zieles des Sozialisationsprozesses einführt. Die „*Ich-Identität*“ befähigt die Person zur Autonomie im Umgang mit eigenen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Erwartungen und versetzt sie in die Lage, Krisen des Person-Umwelt-Verhältnisses zu bewältigen, die z.B. durch widersprüchliche Verhaltenserwartungen entstehen können. Eine schwache Ich-Identität zeichnet sich dadurch aus, daß Rollenerwartungen entweder nur unzureichend internalisiert worden sind oder daß die Person keine Möglichkeiten hat, auf sie flexibel zu reagieren (Rigidität des Rollenhandelns).

In diesem Zusammenhang identifiziert HABERMAS besondere Defizite bei Unterschichtfamilien hinsichtlich ihrer Fähigkeit zur Ausbildung der Grundqualifikationen des Rollenhandelns. Sie weisen nach seiner Ansicht im Vergleich zu Mittelschichtfamilien eher strafende als stützende Erziehungstechniken auf, ihre Kommunikation basiert auf einem eher restringierten als elaborierten Sprachcode, ihre Rollenstruktur ist eher status- als personorientiert und die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung stärker ausge-

prägt. Die Kinder der Unterschichtfamilien haben weniger Erfolg in der Schule als die Kinder der Mittelschicht. Ergebnis dieser Mängel ist eine ungenügende Ausbildung der Grundqualifikationen des Rollenhandelns, welche die betroffenen Familien hinsichtlich ihrer Funktionalität als Sozialisationsagentur einschränkt. Die Sozialisation in den Mittelschichtfamilien erweist sich dem gegenüber als vorteilhaft, da sie die Person eher befähigt, wechselnde, unterschiedliche und widersprüchliche Rollenerwartungen auszubalancieren und Leerstellen in den Verhaltensanforderungen als Interpretationsspielräume zu nutzen.

Diese Einschätzungen - die dem damals aktuellen Forschungsstand entsprachen - stützten HABERMAS These, daß der Verlauf der Sozialisation wesentlich von den Eigenarten des schichtspezifischen Milieus bestimmt ist und daß das wesentliche Medium der Sozialisation die sprachliche Kommunikation darstellt. Denn im wesentlichen die Fähigkeit zu einem reflexiven Gebrauch der Sprache bietet die Möglichkeit, die eigene Individualität in das Rollenhandeln einfließen zu lassen und auszudrücken.

Eine Verminderung sozialer Ungleichheiten und die Förderung der Möglichkeiten zu sozialer Mobilität in der Gesellschaft müßten nach diesem Ansatz darauf zielen, die hemmenden Faktoren der Sozialisation in der Herkunftsfamilie zu überwinden und im Rahmen kompensatorischer Erziehungsprozesse die Basisqualifikationen des Rollenhandelns zu vermitteln. Damit wird eine theoretische Begründung geliefert für die bildungspolitischen Programme der 70er Jahre, die u.a. - etwa durch Ausbildungsförderung für einkommensschwache Familien und die Einführung von Gesamtschulen - darauf abzielten, soziale Mobilitätsbarrieren abzubauen.

Dieses Denken beeinflusste auch die Orientierung in der Pädagogik, in der das Bild des „homo sociologicus“ zunehmend die Vorstellung der pädagogischen Beziehung bestimmte und das personale Erziehungsverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als überholt erscheinen ließ. Die sozialwissenschaftliche Neuorientierung äußerte sich markant in einem Bruch der Terminologie, in der soziologische und psychologische Termini angloamerikanischen Ursprungs zunehmend die tradierten pädagogischen Begriffe ersetzten. „Bildung“ wurde als „Enkulturation“ verstanden, „Lehrplan“ als „Curriculum“, „Beweggründe“ als „Motive“ und „Denkvorgänge“ als „Kognitionen“. Der „pädagogische Bezug“ erschien der neuen Generation von Pädagogen nicht nur inhaltlich als mangelhaftes und überlebtes Konzept; sie strebten auch sprachlich nach einen Anschluß an die „moderne“ Wissenschaft (DERBOLAV, 1970).

Einen großen Stellenwert nimmt in den rollentheoretischen Konzepten – etwa bei HABERMAS – der Begriff der „Interaktion“ bzw. „Kommunikation“ ein, da dieser das Medium des Rollenhandelns bezeichnet und es erlaubt, soziale Prozesse und Qualitäten der Person (Sprachkompetenz) zueinander in Beziehung zu setzen. Entsprechend gerieten zunehmend Prozesse der pädagogischen Interaktion in den Mittelpunkt der Überlegungen (vgl. JOPPIEN, 1981). Dabei gewann eine Sichtweise an Bedeutung, die davon ausging, daß das Ziel einer gesellschaftlichen Demokratisierung und individuellen Emanzipation durch die Gestaltung der pädagogischen Interaktion bereits vorweggenommen werden müsse (MOLLENHAUER, 1979; SCHALLER, 1978), mithin bereits der Erziehungsprozeß zu demokratisieren und um Elemente der Mitbestimmung und –gestaltung zu bereichern sei. Leitend war dabei HABERMAS Vorstellung von einem „herrschaftsfreien Diskurs“, in dem die Beteiligten unter Ausschluß strategischer Motive vernunftorientiert ihre Belange aushandeln (HABERMAS, 1974). Dabei wurde Emanzipation bzw. Demokratisierung eng mit dem Begriff der „Rationalität“ verknüpft. Es war nicht opportun, das eigene individuelle – vielleicht auch emotionale – Bedürfnis als Motiv für die gesellschaftliche Veränderung ins Feld zu führen, sondern die Demokratisierung erschien als „Gebot der Vernunft“ und daher auch als rational ableitbar, wogegen die bestehenden Verhältnisse insbesondere hinsichtlich ihrer *Irrationalität* – z.B. bezüglich der ungerechten Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums – kritisiert wurden. SCHALLERs Ansatz einer „Kommunikativen Pädagogik“ (SCHALLER, 1978) zeugt von diesem Selbstverständnis:

*„Demokratisierung der menschlichen Beziehungen und Rationalität als Richtschnur zwischenmenschlichen Agierens sind um der humanen Zukunft willen die Grundmaße dieser Gesellschaft, die Maßgaben, an denen die mannigfachen gesellschaftlichen Interaktionen zu messen sind. Die in historisch-gesellschaftlicher Praxis von Menschen legitimierte Maßgaben, Rationalität und Demokratisierung, sind darum auch der Angelpunkt eines zeitgemäßen Systems der Pädagogik“ (SCHALLER, 1978, S. 18, Hervorh. im Original).*

Der Anspruch einer Egalisierung der pädagogischen Beziehung stellt für das Selbstverständnis der Pädagogik ein Problem dar, ist doch der Begriff der Erziehung maßgeblich von der Vorstellung einer bewußten und geplanten Veränderung des Zu-Erziehenden geprägt (JOPPIEN, 1981). Diese Elemente der Planung und Veränderung beinhalten an sich bereits einen starken Zug von Hierarchisierung und Manipulation. Die „verdinglichende“ Subjekt-Objekt-Beziehung, welche die Kommunikative Pädagogik zu vermeiden suchte, kann insofern schwer überwunden werden, als auch die Zusprechung eines „Subjekt-Charakters“ gegenüber den Adressaten zumindest zunächst auch eine *durch*



die Pädagogen vorgenommene Rollenzuschreibung darstellt. Die Macht zur Definition der Beziehung liegt insofern stärker auf Seiten der Pädagogen, denn diese verfügen über die Reflexionskompetenz und das Expertenwissen hinsichtlich der verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten der pädagogischen Beziehung. Wissenschaftliche Reflexion setzt letztlich Verobjektivierung voraus. Zwar haben auch die Zu-Erziehenden diese Möglichkeit zur rationalisierenden Verobjektivierung ihres Gegenübers. Nur sind sie meist nicht in der Lage mit ihren Objektivierungen im Diskurs zu bestehen. So bleibt ihre Freiheit immer eine Zugestandene.

Letztlich konnte der an sich schon sehr allgemeine Begriff der Interaktion (vgl. GRAUMANN, 1972) wenig Orientierung bieten, um ein pädagogisches Selbstverständnis neu zu bestimmen. Es blieb relativ schwierig zu sagen, was genau das „Pädagogische“ einer Interaktion ausmache, was also ihr bestimmendes Element sei.

Der Wandel im Verständnis von der pädagogischen Beziehung, in deren Verlauf das erzieherische Verhältnis als Bezug aufeinander bezogener sozialer Rollen gesehen wurde, scheint aber eher einem modernen Selbstverständnis professionellen beruflichen pädagogischen Handelns zu entsprechen. Dieses ist durch die Verwendung der Rollenmetapher stärker von der unmittelbaren Persönlichkeit des Erziehers gelöst und erscheint dadurch eher als eine Tätigkeit, die im Rahmen von Ausbildungsprozessen erlernt werden kann.

Der Wandel im Verständnis der pädagogischen Beziehung kann im Kontext einer Veränderung der Rahmenbedingungen des sozialen Handelns betrachtet werden. JOPPIEN (1981) versucht eine Verbindung zwischen der Veränderung der Vorstellungen über die pädagogische Beziehung mit einer Veränderung der Sozialformen in der Gesellschaft herzustellen, indem er auf die Untersuchungen von RIESMAN (1958) über die Wandlungen des US-amerikanischen „Sozialcharakters“ Bezug nimmt.

RIESMAN unterscheidet in einer groben Einteilung drei Phasen der gesellschaftlichen Entwicklung, die mit einer jeweils unterschiedlichen Stellung des Individuums einhergehen. Wird dessen Verhalten in „traditionsgeleiteten Gesellschaften“ direkt durch überkommene Werte bestimmt, deren Nichtbeachten unmittelbar sanktioniert wird, so erfolgt in differenzierteren „innengeleiteten“ Gesellschaften die Sicherung der Konformität durch eine Verinnerlichung der Werte und damit durch die Person selbst (vgl. auch ELIAS, 1976). In modernen „außengeleiteten“ Gesellschaften schließlich, die durch eine Wertpluralisierung gekennzeichnet sind, ist die Person gezwungen, sich an

den jeweils maßgeblichen Bezugsgruppen und der sich wandelnden öffentlichen Meinung zu orientieren.

Nach JOPPIEN findet nun die innengeleitete Gesellschaft ihre Entsprechung in einer exklusiven personalen pädagogischen Beziehung, welche die in der Gesellschaft bestehenden Wertewidersprüche durch die Person des Erziehers glättet und eine Bildung des Educanden als einheitliches „*Leben aus einem Geist und Guß*“ (NOHL, 1933) ermöglicht.

Das Bild des „homo sociologicus“ würde dagegen eher einer pluralisierten außergeleiteten Gesellschaft entsprechen, die das Individuum zwingt, miteinander konkurrierende und divergierende Verhaltenserwartungen verschiedener Bezugsgruppen angemessen zu berücksichtigen und bestehende Interpretationsspielräume selbstbewußt zu nutzen. Entsprechend kann sich die pädagogische Beziehung nicht wie im pädagogischen Bezug von der Gesellschaft abschließen, sondern muß vielmehr darauf ausgerichtet sein, den Educanden zu befähigen, sich in einer Vielfalt von Rollenbezügen zu bewegen und deren Widersprüche und normative Zumutungen zu bewältigen. Im Mittelpunkt der erzieherischen Bemühungen steht dann u.U. eher die Schaffung pädagogischer *Situationen*, in denen sich eigenständig Rollenarrangements – etwa von jugendlichen *peer groups* – herausbilden können und die pädagogische Tätigkeit auf eine sehr vermittelte Weise erfolgt.

Die Bezugnahme JOPPIENs auf RIESMANs Konzept des „Sozialcharakters“ entspricht der in dieser Arbeit bereits häufiger aufgestellten These, daß die historische Veränderungen in der Konzeption der pädagogischen Beziehung mit der Herausbildung der modernen Gesellschaft in Zusammenhang gebracht werden können. Der Prozeß einer zunehmenden Wertepluralisierung ließ schließlich eine Vorstellung als überholt erscheinen, die eine exklusive dyadische Beziehung als vorherrschenden Ort der Erziehung betrachtet und diese als einen Vorgang begreift, die sich auf die Kindheits- und Jugendphase beschränkt und als abgeschlossenes Ergebnis den mündigen Menschen zurückläßt.

Das Schicksal des Gefühlsthemas in dieser Phase ist zunächst das einer Diskreditierung. Durch die Kritik am pädagogischen Bezug und seiner Verankerung in der „pädagogischen Liebe“ erschien das Thema Gefühl in der Erziehung als suspekt. Durch die Betonung der rationalen Vernunft als Grundlage des demokratischen Fortschritts erhielt die Beschäftigung mit emotionalen Prozessen ein Stigma der Irrationalität, was die Thema-

tisierung ihrer Bedeutung im Erziehungsprozeß erschwerte. Entsprechend war auch das Bild der Pädagogik von ihrem Klientel durch ein Menschenbild beeinflusst, das durch die Vorstellung der Aufklärung bestimmt war, der Mensch solle sich durch die Einübung einer vernunftorientierten Haltung aus seiner Unmündigkeit befreien.

Als sich gegen Ende der 70er Jahre abzeichnete, daß sich die angezielten gesellschaftlichen Veränderungen und Emanzipationsprozesse nicht in der beabsichtigten Weise und dem gewünschten Ausmaß verwirklichen ließen und sich schließlich eine bescheidenere pädagogische Haltung durchsetzte, die sich mehr den Alltagsbezügen und der Lebenswelt ihres Klientels zuzuwenden begann, kehrte die verdrängte Gefühlsthematik in Form einer therapeutischen Selbstreflexion zurück (z.B. SCHMIDBAUER, 1977). Dabei spielten Verfahren aus der Humanistischen Psychologie (z.B. Gestalttherapie nach PERLS, Gesprächstherapie nach ROGERS, Themenzentrierte Interaktion nach COHN) eine besondere Rolle, da diese gesellschafts- und kulturkritische Orientierungen aufweisen und die Befreiung der Person von gesellschaftlichen Zwängen zumindest auf individueller Ebene in Aussicht stellten. Auf diese Weise wurde das Gefühl als Mittel zur Überwindung gesellschaftlicher Entfremdung neu entdeckt, denn alle diese Verfahren basieren u.a. auf einer Auseinandersetzung mit emotionalen Vorgängen. Was aber nahezu ausblieb, war die Berücksichtigung der Emotionen in der Erziehungswissenschaft, denn zum einen erschien die theoretische Fundierung der entsprechenden psychotherapeutischen Ansätze hinsichtlich des jetzt etablierten sozialwissenschaftlichen Selbstverständnisses der Pädagogik als zu mangelhaft, zum anderen waren Emotionen Thema der Psychologie, die sich allerdings – soviel sei hier vorgegriffen – mit ihnen sehr schwer tat.

### 5.3 Die pädagogische Beziehung in Analogie zum therapeutischen Verhältnis: OEVERMANNs Bild des Pädagogen als „stellvertretender Deuter“

In der pädagogischen Professionalitätsdiskussion hat in neuerer Zeit eine Konzeption der pädagogischen Beziehung an Bedeutung gewonnen, die bereits zu Beginn der 80er Jahre und explizit noch einmal 1996 von Ulrich OEVERMANN formuliert wurde. Dieser betrachtet professionalisiertes Handeln u.a. hinsichtlich seiner therapeutischen Bedeutung für die Wiederherstellung leiblicher und psychosozialer Integrität und greift damit Gedanken auf, die bereits PARSONS bei seinen professionssoziologischen Untersuchungen entwickelt hatte. In seine Fokussierung des therapeutischen Aspekts professionalisierter Tätigkeiten versucht OEVERMANN, die spezifische Situation der pädagogischen Berufe einzubetten.

Analog zu PARSONS sieht OEVERMANN eine Komplementarität zwischen therapeutischen Beziehungen i.w.S. und der familialen Sozialisation. Die ödipale Triade von Mutter, Vater und Kind bildet in seinen Augen den Prototyp für alle *diffusen* Sozialbeziehungen des Menschen. *Diffusität* der Beziehung meint hier in Entsprechung zu PARSONS „Pattern variables“, daß der Mensch als ganzes in der Beziehung aufgeht, d.h. daß alle seine Belange Thema der Kommunikation werden können und keine Reduktion auf *spezifische* Themen oder Aspekte erfolgt. Für diffuse Sozialbeziehungen ist nach OEVERMANNs Ansicht der Begriff der „sozialen Rolle“ ungeeignet, da Rollenhaftigkeit immer *Ablösbarkeit* von der Person impliziert und diese in den Beziehungen der Kleinfamilie nicht gegeben ist (OEVERMANN, 1996, S. 109 ff.). Ein personeller Wechsel in einer Familie – z.B. die Aufgabe der „Vaterrolle“ – wäre nach OEVERMANN immer bereits gleichbedeutend mit einem Scheitern der Beziehung bzw. der gesamten Familie als Sozialisationsinstanz.

Für OEVERMANN besteht eine „Nicht-Austauschbarkeit“ des Personals in sozialisationssystemen, die sich in vier typischen Merkmalen der Familie äußert:

- Die Bedeutung der „Körperbasis“ für die innerfamilialen Beziehungen, die insbesondere für das Verhältnis zwischen Mutter und Kleinkind augenfällig ist.
- Die Unkündbarkeit der Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern.
- Das Vorhandenseins eines Anspruchs bedingungslosen gegenseitigen Vertrauens.
- Das Bestehen einer ausgeprägten affektiven Bindung.

Die triadische Struktur der Kleinfamilie impliziert nach OEVERMANN einen Dauerzustand der Eifersucht, der – getreu der psychoanalytischen Entwicklungslehre – die Ontogenese des zu sozialisierenden Individuums vorantreibt.

Bedeutsam ist für OEVERMANN, daß die Situation in der Ursprungsfamilie für jeden Menschen den Ausgangspunkt einer autonomen Lebenspraxis darstellt, in der er hinsichtlich aller ihn betreffenden Aspekte Annahme erwarten kann und bei Fehlverhalten nicht mit einer Aufkündigung der Beziehung rechnen muß.

Professionalisierte Tätigkeiten, die sich die Entwicklung oder Wiederherstellung einer autonomen Lebenspraxis zum Ziel setzen (dazu zählt OEVERMANN sowohl Psychotherapeuten wie Lehrerinnen), weisen in der Regel Komponenten diffuser Sozialbeziehungen auf. Dadurch sind sie nach OEVERMANN nicht mehr als Rollenbeziehungen zu begreifen. Sie nutzen vielmehr Elemente der familialen Sozialisation, um die beschädigte Autonomie der Lebenspraxis ihrer Klienten wiederherzustellen oder diese prophylaktisch zu sichern. Ideal sieht OEVERMANN dieses Modell verwirklicht in der Beziehung zwischen Psychoanalytiker und Patient, die vier idealtypische Merkmale aufweist:

- Die Stiftung eines Arbeitsbündnisses zwischen Therapeut und Patient aufgrund eines bestehenden Leidensdrucks bei letzterem.
- Die Einhaltung der therapeutischen „Grundregel“ durch den Patienten, die darin besteht, daß dieser alle in ihm aufkommenden Inhalte in die Kommunikation einbringt, wodurch die Beziehung diffuse Qualität gewinnt.
- Die Einhaltung der „Abstinenzregel“ seitens des Therapeuten, dem nicht gestattet ist, eigene Anteile in der therapeutischen Situation auszuagieren.
- Die zeitliche Befristetheit der Sitzungen und die geldliche Entlohnung des Therapeuten, die den Arbeitscharakter und damit ein Mindestmaß an Spezifität der Beziehung gewährleisten.

Aufgabe des Therapeuten in der Therapie ist es, die Äußerungen des Patienten wahrzunehmen und insbesondere auf „Gegenübertragungsgefühle“ zu achten. Nach der psychoanalytischen Theorie aktualisieren Patienten in der Psychoanalyse emotionale Erfahrungen aus ihrer Vergangenheit. Diese Gefühle beziehen sich in der therapeutischen Situation auf den Therapeuten und werden daher als „Übertragungen“ bezeichnet. Diesen entsprechen emotionale Reaktionen seitens des Therapeuten, welche die Psychoanalyse als „Gegenübertragungsgefühle“ bezeichnet. Die Deutung der Äußerungen des

Patienten und der Gegenübertragungsgefühle des Therapeuten ermöglicht einen Zugang zur emotionalen Welt des Patienten. Sie erfolgt *durch den Analytiker* vor dem Hintergrund seiner Ausbildung und Erfahrung; sie findet somit *in Stellvertretung für den Patienten* statt.

Die beschriebenen Abläufe bilden für OEVERMANN das Modell der Kernstruktur derjenigen professionalisierten Berufe, die im weitesten Sinne auf Therapie im Sinne einer Wiederherstellung autonomer Lebenspraxis ausgerichtet sind. Dabei bedürfen die entsprechenden Berufe einer Professionalisierung in zweierlei Hinsicht: Zum einen die – meist durch Ausbildung erworbene – Fähigkeit zur distanzierten wissenschaftlichen „Erklärung“, zum anderen die Kompetenz für das „Verstehen“ des konkreten Einzelfalles, die nur durch die Einübung in die konkrete Praxis und den Umgang mit personalisierten Klientenbeziehungen erworben werden kann. Insbesondere das personale Arbeitsbündnis stellt für OEVERMANN ein Merkmal professionalisierter Berufe dar, das in der Professionalisierungsdiskussion zugunsten der Bedeutung wissenschaftlichen Begründungswissens meist vernachlässigt worden ist.

Auch für pädagogische Berufe beansprucht OEVERMANN die Gültigkeit seines anhand der therapeutischen Praxis analysierten Strukturmodells. Insbesondere sieht er auch hier die Notwendigkeit, durch bewußte Berücksichtigung der Besonderheiten des Einzelfalles schädliche Auswirkungen des eigenen Handelns zu antizipieren und zu vermeiden:

*„Ähnlich wie bei der Therapie besteht auch für die pädagogische Aktion das Grundproblem darin, in der theoretisch und methodisch ausgewiesenen Hilfe bei der Gewährleistung der personalen Integrität in körperlicher, psychischer und sozialer Hinsicht (...) nicht zugleich kontraproduktiv durch die Hilfe als solche (...) jene Autonomie zu zerstören oder wieder zu nehmen, die von der inhaltlichen Zielsetzung und Programmatik her gestärkt, gefördert oder wiederhergestellt werden soll“ (OEVERMANN, 1996, S. 142).*

Die Eignung seines therapeutischen Strukturmodells für die Pädagogik leitet OEVERMANN aus dem Umstand ab, daß jede Bildung oder Erziehung notwendigerweise einer Praxis gemeinsamer Interaktion mit dem Schüler bedarf, wodurch das pädagogische Handeln nach seiner Ansicht eine implizite therapeutische Funktion gewinnt. Dabei argumentiert er auch mit dem entwicklungspsychologischen Argument, daß aufgrund der noch ungefestigten Autonomie des sich erst in der Latenzphase befindlichen Schülers die pädagogische Interaktion Folgen für dessen Entwicklung *als ganze Person* mit sich bringt. Dadurch ist für OEVERMANN jede pädagogische Beziehung durch diffuse

Elemente gekennzeichnet, die vom Pädagogen dazu genutzt werden soll, potentiellen pathogenen Entwicklungen vorzubeugen.

*„Pädagogisches Handeln ist also unter dem Aspekt seiner objektiv gegebenen therapeutischen Dimension ein prophylaktisches Handeln im Hinblick auf sein Potential der Weichenstellung der Biographie von Schülern in Richtung auf psychosoziale Normalität oder Pathologie“ (OEVERMANN, 1996, S. 149).*

OEVERMANN kritisiert das in seinen Augen verbreitete „verkürzte Selbstbild des Normalpädagogen“, der pädagogisches Handeln auf Wissens- und Normenvermittlung beschränkt und die bestehende Möglichkeit einer durch pädagogische Praxis hervorgerufenen pathogenen Entwicklung damit ideologisch ausblendet. Die Professionalisierungsbedürftigkeit der Pädagogik resultiert nach seiner Ansicht erst aus diesen Folgen für die psychosoziale Integrität des Schülers.

Entsprechend reinterpretiert OEVERMANN das „pädagogische Arbeitsbündnis“ aus der Sicht der psychotherapeutischen Beziehung. Zielsetzung ist nach seiner Auffassung in beiden Fällen die Herstellung der Autonomie des Patienten/Schülers, was sich in dem Schlagwort von der „Hilfe zur Selbsthilfe“ ausdrückt. Das Äquivalent zum psychischen Leidensdruck als Motiv für die Psychotherapie bildet in der pädagogischen Beziehung der Wissensdrang des Kindes. Daß dieses Motiv durch die staatliche Verpflichtung zum Schulbesuch in den Hintergrund gedrängt wird, kritisiert OEVERMANN als einen Umstand, der eine fruchtbare pädagogische Beziehung behindert. Ähnlich dem Therapeuten in der Therapie ist es Aufgabe des Lehrers, latente Sinngehalte der Interaktion mit dem Schüler *auszudeuten*. Insbesondere soll er bei diesem ein Problembewußtsein für Fragen der behandelten Unterrichtsthematik wecken, indem er ihn in einer Art *sokratischen Dialog* mit unerwarteten Eigenschaften und Besonderheiten des Stoffgebietes konfrontiert. Diese Form des Aufwerfens und Provozierens von Fragen kennzeichnet OEVERMANN mit dem Begriff „*mäeutische Pädagogik*“.

Auch die aus der Psychotherapie bekannten Übertragungsprozesse sind nach OEVERMANN in der pädagogischen Praxis vorhanden und für die fallbezogene Reflexion nutzbar. Sie resultieren hier aus der unabgeschlossenen psychosozialen Entwicklung des Schülers und der daraus folgenden Diffusität der pädagogischen Beziehung. Dem Lehrer kommt nach OEVERMANN die Aufgabe zu, auch die Übertragungsgefühle für die stellvertretende Deutung des pädagogischen Einzelfalls heranzuziehen, um den latenten Sinn der Interaktion mit dem Schüler zu erschließen.

Die Auffassung OEVERMANNs von der pädagogischen Beziehung und seine inhaltliche Bestimmung von pädagogischer Professionalität ist in der pädagogischen Diskussion stark beachtet worden. Dies mag darin begründet sein, daß er durch die Betonung der Autonomie der Praxis den Verdacht ihrer szientistischen Bevormundung vermeidet, ohne die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens für die Reflexion dieser Praxis abzuwerten oder den Anspruch der wissenschaftsgestützten Professionalisierung überhaupt aufzugeben. Diese Merkmale machen den OEVERMANNschen Ansatz für die pädagogische Professionalisierungsdebatte attraktiv.

Dabei weist dieses Modell jedoch einige Unklarheiten und Widersprüche auf. Bereits bei der Charakterisierung der Familie als Sozialisationsinstanz, die nach OEVERMANN die Person erst zur Entwicklung einer autonomen Lebenspraxis befähigt, vermischen sich deskriptive und normative Elemente. Die von OEVERMANN postulierte Nicht-Substituierbarkeit des familialen „Personals“ entspricht ja nicht einer empirischen Wirklichkeit, in der im wachsenden Maße Ehescheidungen, „Einelternfamilien“ und Neuverheiratungen zu beobachten sind und Lebensformen Verbreitung finden, die nicht der klassischen Kleinfamilie entsprechen. Solche Phänomene können aus Sicht dieses Ansatzes nur als dysfunktionale Abweichung begriffen werden.

Dies gilt um so stärker, als OEVERMANN auf die psychoanalytische Entwicklungslehre Bezug nimmt, welche die Bedeutung der ödipalen Konstellation für die Persönlichkeitsentwicklung in den Vordergrund stellt. Abweichungen von der triadischen Beziehungskonstellation der Kleinfamilie geraten dadurch fast zwangsläufig in den Verdacht, die Autonomieentwicklung des Kindes zu hemmen.

Es zeigt sich, daß der starke Einfluß psychoanalytischer Denkmuster das größte Problem des OEVERMANNschen Ansatzes darstellt<sup>6</sup>. Insbesondere der Versuch, das Beziehungsmodell der psychoanalytischen Therapie auf die pädagogische Praxis zu übertragen, muß ausgesprochen kritisch gesehen werden. Die Psychoanalyse als Therapie ist gekennzeichnet durch ein Setting, das durch die Suspendierung von alltäglichen Handlungsanforderungen gekennzeichnet ist. Es wird ein künstlicher sozialer Raum geschaffen, in dem die exklusive Beziehung zwischen Therapeuten und Analysanden gedeihen kann, gerade *weil* keine institutionellen Interessen und Umwelteinflüsse unmittelbaren Einfluß auf die Interaktion nehmen können. Dies ist auf pädagogische Situationen schon deshalb nicht übertragbar, weil sie in viel stärkerem Maße einer „objektiven Sache“ verpflichtet sind und in ihrer Funktion nicht auf die Sicherung oder Wiederherstellung



der Autonomie des Educanden reduziert werden können. Der Schule als Institution wird die Aufgabe der Wissensvermittlung, der Auslese und der Allokation zugeschrieben; Arbeitsfelder der Sozialpädagogik oder Sozialarbeit sind in nicht unerheblichen Maße durch den Auftrag gekennzeichnet, soziale Kontrolle auszuüben. Diese institutionellen Rahmenbedingungen schränken die von OEVERMANN postulierte Diffusität der pädagogischen Beziehung erheblich ein; die beruflich tätige Pädagogin wird in der pädagogischen Beziehung immer auch in ihrer bewertenden, kontrollierenden und bevormundenden Funktion wahrgenommen werden.

Für eine moderne Sozialpädagogik, die in ihrem Professionalitätsverständnis zunehmend auch mündige Erwachsene berücksichtigen muß und sich nicht nur an Rahmenbedingungen einer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen orientieren kann, erweist sich die Anwendung von OEVERMANNs Modell überhaupt als schwierig. OEVERMANN konzentriert sich einseitig auf eine Vorstellung von der pädagogischen Beziehung als einem Verhältnis zwischen einem mündigen erwachsenen Lehrer und einem sich in der Latenzphase befindenden Schüler. In dieser Begrenztheit ist sie dem 70 Jahre früher formulierten „pädagogischen Bezug“ Herman NOHLs näher als der aktuellen Realität einer pädagogischen Praxis, die sich in ihrer Vielfalt und Unterschiedlichkeit zunehmend auch an erwachsene Menschen richtet, denen nicht ohne weiteres Unmündigkeit unterstellt werden kann. Es sind vielmehr die Prozesse einer Individualisierung von gesellschaftlichen Risiken und Lebensläufen (vgl. BECK, 1986), die dazu führen, daß das Bedürfnis nach sozialer Hilfe, Beratung und professionell angeleiteter Lebensorientierung wächst und sich nicht mehr allein Kindern, Jugendlichen und sozial marginalisierten Bevölkerungsgruppen zuschreiben läßt. Die Beschränkung einer „Autonomie der Lebenspraxis“, von der OEVERMANN spricht, ist in wachsendem Maße nicht mehr einer Unmündigkeit der Person geschuldet, sondern den Entwicklungsqualitäten der Moderne. OEVERMANNs Ansatz individualisiert diese Probleme durch den Rückgriff auf ein Beziehungsmodell, das diese einseitig in der Person des pädagogischen Adressaten verortet und damit den Einfluß gesellschaftlicher Rahmenbedingungen ausblendet. Sie fällt damit in ihren Möglichkeiten hinter die allgemeiner gehaltenen rollentheoretischen Betrachtungen der pädagogischen Beziehung zurück.

Hinsichtlich der Bedeutung emotionaler Prozesse hätte die Interpretation pädagogischer Praxis als ein therapieverwandtes Handeln Verständnismöglichkeiten eröffnen können. Immerhin betont OEVERMANN die Bedeutung der gemeinsamen Interaktionspraxis

---

<sup>6</sup> Was im übrigen auch für das Forschungsmodell der „Objektiven Hermeneutik“ gesagt werden kann (vgl.

zwischen Lehrer und Schüler, die emotionale Übertragungsprozesse ermöglicht. Aber sein Ansatz ist nicht geeignet, ein adäquates Verständnis der emotionalen Vorgänge in pädagogischen Situationen zu entwickeln, da er diese durch seine psychoanalytische Orientierung vorschnell einem theoretischen Ansatz unterwirft, der Gefühle oft nur reduzierend als Indikatoren für gelungene oder gescheiterte Entwicklungsverläufe oder Beziehungsdynamiken begreift (vgl. auch KUTTER, 1980). OEVERMANNs Modell stellt diesbezüglich keinen Fortschritt gegenüber PARSONS soziologischer Kennzeichnung der Ärztrolle dar; er versucht lediglich, in Analogie zu dieser einen Begriff von pädagogischer Professionalität zu entwickeln, der sich gleichfalls auf therapeutische Merkmale stützt. Was ausbleibt, ist eine genauere Beschreibung und theoretische Aufarbeitung des emotionalen Geschehens in professionellen pädagogischen Beziehungen. Dieses Versäumnis gilt es nachzuholen, denn damit eröffnen sich Möglichkeiten, professionelles pädagogisches Handeln durch den reflektierten Umgang mit Gefühlsprozessen zu kennzeichnen und damit die Bedeutung interpersonaler Vorgänge für die pädagogische Praxis zu berücksichtigen, ohne ein ungeeignetes therapeutisches Modell adaptieren zu müssen.

### *Fazit*

Letztlich bietet von allen dargestellten Konzepten der pädagogischen Beziehung nur das Modell der „sozialen Rolle“ die Möglichkeit, der Realität sozialpädagogischer Handlungsvollzüge gerecht zu werden. Zum einen erscheint es damit möglich, Sozialpädagogik als einen modernen Beruf zu begreifen, für den zwar – wie für andere Berufe auch – gewisse Persönlichkeitsmerkmale vorteilhaft sein mögen, der aber dennoch im Rahmen institutionalisierter Ausbildungsgänge erlernt werden kann. Zum anderen erlaubt es das Rollenmodell, der Vielfalt der sozialpädagogischen Arbeitsfelder und Handlungsweisen gerecht zu werden. Denn diese zeichnen sich auch durch unterschiedliche Verhaltenserwartungen aus, die an die Inhaber der beruflichen Position gestellt werden. Die Leiterin eines Seniorenkreises bedarf anderer Fähigkeiten als der Bewährungshelfer oder Drogenberater. Daher erfolgt die berufliche Sozialisation zu wesentlichen Teilen *nach* der Hochschulausbildung in der Praxis alltäglicher Arbeit. Dies ist auch in anderen Berufen nicht anders. Aber für die Sozialpädagogik ist es deshalb besonders problematisch, sich an einer Vorstellung von der pädagogischen Beziehung zu orientieren, die bestimmte Merkmale normativ voraussetzt. Defizite an Mündigkeit sind nicht bei jedem

sozialpädagogischen Klientel vorauszusetzen und „alte“ Menschen befinden sich nicht mehr in der Latenzphase. Das Ziel der Auflösung von Herrschaftsverhältnissen ist wohl kaum da zu verfolgen, wo die Sozialpädagogik einen klaren Kontrollauftrag hat. Und die Vorstellung eines „pädagogischen Bezuges“ als einer exklusiven, dauerhaften und von einem „pädagogischen Eros“ getragenen Beziehung entspricht nicht der gegenwärtigen Tatsache einer pluralistischen Gesellschaft, in der Menschen auf vielfältige Weise und in unterschiedlichen Lebenslagen zum Adressaten zeitlich befristeter pädagogischer Maßnahmen werden können (GIESECKE, 1997).

Versucht man jedoch, eine Basis zu identifizieren, die sowohl den „pädagogischen Bezug“ Herman NOHLs als auch die von OEVERMANN geforderte „therapeutische“ Qualifikation zugrundeliegt, so scheint diese am ehesten in einer Fähigkeit zur Wahrnehmung und Gestaltung der emotionalen Elemente der pädagogischen Interaktion zu bestehen. Hier eröffnet sich eine Dimension, die weit genug ist, um die Unterschiedlichkeit sozialpädagogischer Handlungsbezüge angemessen zu berücksichtigen. Das dies der „Kommunikativen Pädagogik“ nicht in den Blick kam, ist letztlich dem sie prägenden einseitig rationalistischen Zeitgeist geschuldet. Es ist jedoch zu zeigen, daß der Umgang mit Gefühlen als ein wesentliches Element sozialpädagogischen Rollenhandelns angesehen werden kann. Um dieses zu erkennen, bedarf es jedoch zunächst einer Vorstellung von der Komplexität emotionaler Prozesse, die von der Sozialpädagogik erst wieder zu gewinnen ist.

## **6. Das Schicksal des Gefühls in der Pädagogik**

Den vorangehenden Betrachtungen und Erörterungen dieser Arbeit zur geschichtlichen Herausbildung einer „verberuflichten“ Sozialpädagogik, zum Wandel in den Vorstellungen von einer wissenschaftlich gestützten Professionalisierung der pädagogischen Praxis und zu verschiedenen Auffassungen hinsichtlich der Eigenschaften der pädagogischen Beziehung ist gemeinsam, daß in ihnen eine Bedeutung emotionaler Prozesse anklingt, die innerhalb der pädagogischen bzw. sozialpädagogischen Wissenschaft nicht zu einer angemessenen kontinuierlichen Thematisierung und Auseinandersetzung geführt hat. Die Geschichte des Emotionalen in der Pädagogik ist geprägt durch die sporadische Beteuerung der Bedeutung des Gegenstandes und eine daran anschließende konsequente Vernachlässigung. So finden sich über einen Zeitraum von 40 Jahren hinweg nur wenige pädagogische Buchpublikationen, die sich diesem Thema explizit widmen (etwa BUDDRUS, 1992; OERTER u. WEBER, 1975; IPFLING, 1974; MACHA, 1984; BOLLNOW, 1970). Zeitschriftenaufsätze finden sich ebenfalls nur vereinzelt (z.B. MACHA, 1988; in der DDR: BICKEL, 1990; KESSEL, 1989) oder sie konzentrieren sich auf spezielle Aspekte (PEKRUN, 1992; ACHTENHAGEN u.a., 1988). In der sozialpädagogischen Diskussion sind Emotionen als eigenständiges Thema kaum existent.

Diese Vernachlässigung hat verschiedene Ursachen. Historisch betrachtet zeigt sich, daß „Gefühl“ in der Pädagogik nie ein explizit problematisierter Gegenstand war, sondern mehr oder weniger impliziter Bestandteil theoretischer Ansätze und Modelle (wie des oben erläuterten „pädagogischen Bezugs“). Mit der wissenschaftstheoretischen Umorientierung der Pädagogik in Richtung einer modernen Sozialwissenschaft haftete der Beschäftigung mit Emotionen der Verdacht der Irrationalität an. Außerdem wurden sie als Gegenstand dem Zuständigkeitsbereich der Psychologie überantwortet, die sich aber ihrerseits – wie noch deutlich werden wird – mit ihnen schwer tat. Entsprechend weisen neuere pädagogische Auseinandersetzungen mit dem Thema „Gefühl“ eine eigentümliche Spaltung auf: Zum einen wird der „emotionale Gehalt“ pädagogischer „Klassiker“ aufgearbeitet, gleichzeitig wird versucht, emotionspsychologische Ansätze und Forschungsergebnisse auf pädagogische Fragestellungen anzuwenden (z.B. bei BUDDRUS, 1992; MACHA, 1984; OERTER u. WEBER, 1975). Diese – doch zumindest vereinzelt erfolgende – pädagogische Beschäftigung mit dem Thema „Gefühl“ weist auch darauf hin, daß der Gegenstand zunehmend jener Selbstverständlichkeit entbehrt, mit der Vergessen und Nichtbeachtung einhergehen. Für die Sozialpädagogik steht eine derartige Neubestimmung noch völlig aus. Spricht Volker BUDDRUS hinsichtlich der

schulpädagogischen Vernachlässigung des Gefühls pointiert von einer „*Exkommunizierung der Seele aus dem Bildungsprozeß*“ (BUDDRUS, 1992), so hat die moderne Sozialpädagogik – um in diesem dramatischen Bild zu bleiben – die Emotion noch nie der Taufe für würdig befunden.

Dies mag in der spezifischen Situation der Sozialpädagogik als Wissenschaft und berufliche Praxis begründet sein. Hinsichtlich letzterer sieht sich die Sozialpädagogik dem Problem ausgesetzt, daß sie in ihren Arbeitsfeldern vielfach zur Psychologie in Konkurrenz tritt und daher bemüht sein muß, ihr berufliches Handlungsprofil von dieser abzugrenzen. In diese Richtung zielen auch die häufigen – und auch nicht unbegründeten – Warnungen vor einer „*Therapeutisierung sozialpädagogischer Praxis*“. Ähnlich ist die Sozialpädagogik als Disziplin darauf bedacht, als Wissenschaft Anerkennung zu erlangen und streitet sich intensiv um den diesbezüglich richtigen Weg. In diesem disziplinären Selbstfindungsprozeß ist sie zunächst sehr darauf bedacht, sich selbst ihre Wissenschaftlichkeit zu beweisen und bewacht ihr Terrain kritisch. Eine Beschäftigung mit der Bedeutung der Emotionen für die Professionalität sozialer Berufe gerät daher schnell in den Verdacht der Psychologisierung oder – weit schlimmer – der unwissenschaftlichen Irrationalität.

Allerdings wäre ein Import emotionspsychologischer Erkenntnisse in die Sozialpädagogik ohnehin schwierig, da die Emotionspsychologie in ihrer Ausrichtung, Methodik und in ihren Schwerpunktsetzungen derart uneinheitlich ist, daß von einer einheitlichen psychologischen Teildisziplin nicht gesprochen werden kann. Vorherrschend ist eine Vielzahl von Modellen, Forschungsergebnissen und Auffassungen, die den Rezipienten eine erhebliche Bereitschaft zur Einarbeitung abfordern.

Daher erscheint es vielen pädagogischen Praktikern attraktiver, auf die vielfältige Palette von Angeboten therapeutischer und persönlichkeitsbildender Workshops und Zusatzausbildungen zurückzugreifen, die häufig einen unmittelbaren Anwendungsnutzen versprechen und einen direkteren Erfahrungsbezug aufweisen, aber eben meist auch Defizite hinsichtlich des Nachweises ihrer Wirksamkeit.

Es kann jedoch dennoch als sinnvoll angesehen werden, emotionspsychologisches Wissen in der Pädagogik im allgemeinen und der Sozialpädagogik im besonderen zu berücksichtigen. Ungeachtet ihrer Probleme hat die Emotionspsychologie im Verlauf des letzten Jahrhunderts ein Wissen erarbeitet, das für pädagogische Fragestellungen von hoher Relevanz ist und entsprechende Berücksichtigung verdient. Dabei kann es sich die Pädagogik zumuten, auch naturwissenschaftliche – etwa neurophysiologische und

neurobiologische – Forschungsergebnisse zur Kenntnis zu nehmen, zumal in diesem Bereich in den letzten Jahren erhebliche Fortschritte erzielt worden sind, die der Emotionspsychologie zu neuer Aktualität verhelfen (vgl. z.B. LEDOUX, 1998). Ähnlich verhält es sich mit dem durch GOLEMAN (1996) popularisierten Begriff der „*emotionalen Intelligenz*“. Es ist als problematisch anzusehen, daß abseits aller pädagogischen Diskurse – und entsprechend von ihnen unbeeinflusst – emotionspsychologische Forschungsergebnisse durch journalistische Aufbereitung und Verbreitung eine erhebliche öffentliche Wirksamkeit erfahren, ohne daß innerhalb der pädagogischen Disziplin von ihnen Kenntnis genommen wird.

Im folgenden Abschnitt soll daher ein begrifflicher und theoretischer Rahmen geschaffen werden, der geeignet ist, die Bedeutung emotionaler Prozesse für eine professionelle pädagogische Praxis sichtbar werden zu lassen. Dazu ist es nötig, wesentliche Aspekte einer Psychologie des Gefühls zu erörtern.

Vor dem damit geschaffenen Hintergrund kann dann eine fundierte Darstellung der Bedeutung emotionaler Prozesse für eine professionalisierte sozialpädagogische Praxis erfolgen. Dabei ist angesichts des bisher Dargestellten von zwei Prämissen auszugehen:

- Sinnvoll ist die Bezugnahme auf gefühlpsychologische Wissensbestände dann, wenn diese auf die pädagogische Alltagserfahrung bezogen werden können. Das bedeutet, daß alltäglich erfahrene und alltagssprachlich benannte emotionale Phänomene der wissenschaftlichen Behandlung für würdig empfunden werden. Dies ist nicht als Plädoyer für eine Simplifizierung zu verstehen. Es soll lediglich auf die Notwendigkeit hingewiesen werden, daß die Phänomene der Praxis in der Sprache der Theorie adäquat abgebildet werden können. Zu vermeiden ist die isolierte Bezugnahme auf einzelne psychologische Erklärungsmodelle, die letztlich immer reduktionistisch argumentieren, also Bedeutungs- und Erklärungsdimensionen ausblenden. Nur so kann eine Perspektive gewahrt werden, die eine szientistische Bevormundung zu vermeiden sucht und stattdessen darauf ausgerichtet ist, reichhaltige wissenschaftliche Deutungsangebote bereitzustellen, die geeignet sind, pädagogische Praxis neu und anders zu verstehen bzw. zu reinterpretieren. Dies soll hier durch die Berufung auf einen gefühlstheoretischen Ansatz geschehen, der sich einem bedeutungsreichen (*amplifizierenden*) Gefühlsbegriff verpflichtet fühlt.
- Es erscheint notwendig, ein Verständnis des Interaktionsgeschehens in sozialpädagogischen Handlungsfeldern zu erarbeiten, das nicht auf einer idealtypischen Charakterisierung des „erzieherischen Verhältnisses“ basiert. Eine inhaltliche Defi-

nition der sozialpädagogischen Berufsrolle durch einen normativen Katalog von Merkmalsausprägungen („Liebe zum Zögling“), abstrakten Handlungszielen („Emanzipation des Individuums“) oder ihre Subsummierung unter psychotherapeutische Handlungsvollzüge ist nicht in der Lage, der sozialen Praxis gerecht zu werden. Es gilt, ein Verständnis der sozialpädagogischen Beziehung zu entwickeln, das geeignet ist, sowohl der Unterschiede der Praxisfelder und Handlungsbezüge gerecht zu werden, als auch die Bedeutung des Umgangs mit Emotionen als Merkmal professioneller Praxis im Blick zu behalten. Dies wird im letzten Abschnitt der Arbeit geschehen.

## **B. Zugänge zur Psychologie des Gefühls**

### **1. Grundorientierungen**

Die Psychologie wird gemeinhin als diejenige Disziplin angesehen, die sich des Gegenstands Gefühl bzw. Emotion annimmt und diesen theoretisch bearbeitet. Bei der Beschäftigung mit der Frage nach der Bedeutung von Gefühl in der Sozialpädagogik erscheint es daher naheliegend, Psychologie als Bezugswissenschaft heranzuziehen, da davon ausgegangen werden kann, daß ihr diesbezüglich ein „Expertenstatus“ zuzusprechen ist.

Es steht auch außer Frage, daß die wissenschaftliche Psychologie im modernen Sinne, die historisch mit der Durchsetzung der experimentellen Methode durch Wilhelm WUNDT am Ende des 19. Jahrhunderts anzusetzen ist, zahlreiche Ansätze hervorgebracht hat, die sich zentral oder zumindest am Rande mit Gefühl beschäftigen (vgl. LE-GEWIE/EHLERS, 1994, S. 12ff.).

Dabei ist es der Psychologie allerdings nie gelungen, ein gut abgegrenztes und erschlossenes Arbeitsfeld zu definieren, dem sich eine methodisch und theoretisch klar bestimmbare „Gefühlpsychologie“ verpflichtet fühlt. Bezüglich der Einheitlichkeit und Geschlossenheit der Theoriebildung besteht in der Gefühlpsychologie eine deutliche Differenz zu anderen psychologischen Arbeitsfeldern wie z.B. der Psychologie des „Lernens“ oder der „Motivation“, ein Unterschied, der - macht man sich die Zielsetzungen des dominierenden akademischen Diskurses in der Psychologie zu eigen - als Rückstand anzusehen ist.

Die Beziehung der Psychologie zum Gegenstand Gefühl erscheint im hohen Maße widersprüchlich und problematisch. Dies wird auch innerhalb der Disziplin konstatiert:

*„Emotionen sind eines der umstrittensten Phänomene in der Psychologie. Die Auffassungen darüber, was Emotionen sind, gehen weit auseinander. Manche Autoren bestreiten sogar, daß es so etwas gibt, was andere ‘Emotionen’ nennen“ (SCHMIDT-ATZERT, 1981, S. 14).*

Diese Äußerung aus einem Lehrbuch erklärt sich aus dem Umstand, daß sich innerhalb der Gefühlpsychologie verschiedene theoretisch und methodisch eigenständige Forschungszweige entwickelt haben, die Gefühlsphänomene unter je eigener Perspektive (z.B. „physiologisch“, „kognitiv“ etc.) thematisieren. Diese bilden eigenständige, parallel existierende und sich fortlaufend intern ausdifferenzierende wissenschaftliche Diskurse innerhalb der Psychologie und ihrer Bezugsdisziplinen und sind sprachlich und methodisch derart different, daß der Versuch, einheitliche Gefühlskonzepte zu entwik-



keln, die Erkenntnisse aus verschiedenen dieser Diskurse integrieren, als ausgesprochen schwierig erscheint.

Im Extremfall kommt es auch dazu, daß von einzelnen Psychologen die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Gegenstand Gefühl generell abgelehnt wird<sup>7</sup>:

*„Bereits viele Jahre lang ist die Autorin der Meinung, daß ‘Gefühl’ als wissenschaftliches Konzept schlimmer ist als bloß nutzlos“ (DUFFY, 1941, S. 283; Übers. Verf.).*

Bei der Auseinandersetzung mit dieser Situation der Gefühlspsychologie ist es wichtig zu sehen, daß solche Äußerungen nicht einer Ignoranz der ForscherInnen entspringen, sondern sich konsequent aus der Selbstverpflichtung der Psychologie auf ein festgelegtes methodisches Forschungsprogramm ableiten lassen, das sich zum Ziel setzt, mit einem dem naturwissenschaftlichen Vorgehen verwandten Erkenntnisinstrumentarium Gesetzmäßigkeiten menschlichen Erlebens und Verhaltens zu beschreiben und zu erklären.

Dieser Umstand ist besonders deswegen im Blick zu behalten, da sonst die Neigung bestünde, das schwierige Verhältnis der Psychologie zum Gegenstand Gefühl lediglich als Folge einer arrogant-rationalistischen Haltung der Forscher anzusehen. Diese Einschätzung erfolgt besonders deshalb schnell, weil sie einem Klischee entspricht, nachdem ein romantisierendes und durchweg positiv konnotiertes Bild von Gefühl einem kalt-nüchternen Zugriff rationaler Wissenschaft ausgesetzt ist und von diesem vernichtet zu werden droht. Wissenschaftlich adäquat ist es nicht, sich solcher Klischees rhetorisch zu bedienen, sondern das ihrer Entstehung zugrundeliegende Wirkungsgefüge zu erkennen und herauszuarbeiten.

Dies geschieht, wenn die Erkenntnisweise und das vorherrschende Menschenbild in der Psychologie kritisch analysiert und hinterfragt werden, weil dadurch deutlich wird, warum der Psychologie die Beschäftigung mit einem Gegenstand, dem das Alltagsverständnis vieler Menschen eine so große Bedeutung zuschreibt, als derart problematisch und z.T. sogar als unsinnig erscheint.

BOTTENBERG (1991) skizziert in diesem Zusammenhang ein für die Psychologie weitreichend wirksames anthropologisches Modell, nach dem der Mensch letztlich als eine mechanisch-maschinelle Größe erscheint. Dieses Modell weist vier grundlegende Züge auf:

---

<sup>7</sup> Vgl. auch aus behavioristischer Sicht: MEYER (1933).

### *1) Grundsätzliche Machbarkeit des Menschen*

Menschliches Verhalten stellt sich der Psychologie dar als eine grundsätzlich über bestimmte manipulierte Reizkonstellationen formbare kalkulierbare Größe. Dies ermöglicht es, den Menschen (auch durch diesen selbst, durch rekursive Selbstanwendung entsprechender Techniken) mit den Erfordernissen sozialer und technischer Systeme in Passung zu bringen.

### *2) Ver-Objektivierung des Menschen*

Forschungsmethodisch wird der Mensch im Rahmen des psychologischen Experiments dazu gebracht, quasi-maschinelle Verhaltensfabrikate zu erbringen. Dabei setzt sich die Forschung das Ziel einer doppelten Ausschaltung von Subjektivität, zum einen auf der Seite der Versuchsperson, die Subjektivität höchstens auf gezielte Nachfrage hin zu äußern hat, zum anderen auf Seiten des Forschers, der sich im Habitus wissenschaftlicher Neutralität im Experiment präsentiert.

### *3) Eliminierung der historisch-kulturellen Dimension des Menschen*

Im Rahmen des der Psychologie eigenen Forschungsprogramms erscheint der Mensch als „Naturgegenstand“; seine kulturelle Dimension wird ausgeblendet. Noch stärker ausgeblendet wird der Umstand, daß psychologische Erkenntnisgewinnung ihrerseits als kulturelle Hervorbringung verstehbar ist und dadurch auch - z.B. über massenmediale Vermittlung - auf Kultur zurückwirkt.

### *4) Festlegung des Menschen auf einen definierten Ist-Zustand*

Psychologische Forschung zielt auf die Erfassung von punktuellen Faktizitäten; die Möglichkeits-Verfassung des Menschen, seine *kreative Potentialität* wird tendenziell ausgeblendet. Das methodische Vorgehen der Psychologie zielt auf die Aspekte des Menschen, denen Berechenbarkeit und Manipulierbarkeit zu eigen ist. Dies wird besonders dann brisant, wenn psychologische Forschung und Therapie Menschen dazu bringt, sich - etwa durch Übernahme der im Alltagsverständnis oft als überlegen angesehenen Fachsprache - selbst in dieser Form darzustellen und zu verfassen.

Für BOTTENBERG (1991) ist der unzulängliche Stand der Gefühlsforschung

*„in erheblichen Maße bedingt durch psychologische Theorien und Praktiken, die ein mechanistisch-maschinelles (mittlerweile bio-, psycho-kybernetisch sublimiertes) Menschenbild realisieren“ (BOTTENBERG, 1991, S. 7).*

Dieser Umstand führt dazu, daß die Theoriebildung der Gefühlspsychologie immer weniger der Eigentümlichkeit und Bedeutung von Gefühl in der Lebenswelt vieler Menschen entspricht:

*„Hier gibt sich schlicht im Gefühl (lieben, sich freuen, trauern, wütend sein u.s.f.) häufig Sinn des Lebens, eröffnen sich gerade im Gefühl verborgene und ungelebte Möglichkeiten des eigenen Seins, werden im Gefühl Wandel, Gelingen und Mißlingen des eigenen Lebens erlebt, wird im Gefühl der Mitmensch gewärtigt“ (BOTTENBERG, 1991, S. 7).*

Im folgenden soll der Versuch dargestellt werden, ein Verständnis von Gefühl zu entwickeln, daß sich von den Beschränkungen eines überkommenen psychologischen Forschungsparadigmas löst und eine wissenschaftliche Behandlung des Gegenstands erlaubt, der es noch gelingt, Bezüge zur Lebenswelt der Menschen herzustellen und Gefühl auch hinsichtlich der Qualitäten in den Blick zu bekommen, die der herkömmlichen psychologischen Zugangsweise tendenziell ausgeblendet werden. Dazu kann auf mehrere vorhergehende Arbeiten Bezug genommen werden (BOTTENBERG, 1991, 1994, 1995a,b, 1996, BOTTENBERG/DAßLER 1997).

Kennzeichnend für den hier gewählten Zugang ist eine Tendenz zur Überschreitung disziplinärer Grenzen, insbesondere der Grenzen des genuin psychologischen Theorieninventars, etwa zu (*kultur*-)soziologischen, und *philosophischen* Diskursen. Vom Standpunkt eines disziplinären Purismus her gesehen wirft das die Frage auf, ob es sich hier noch um ein genuin psychologisches Konzept handelt. Für den Kontext dieser Arbeit sind solche Abgrenzungsprobleme weniger von Interesse. Es erscheint durchaus eine Entwicklung denkbar, in deren Folge das bereits in sich divergente und heterogene Gefühlskonzept der Psychologie weiter geöffnet wird zu einem pluralen und interdisziplinären Gefühlsdiskurs, der auf vielfältige Weise Bezüge zwischen unterschiedlichen Zugangsweisen (etwa soziologischen, pädagogischen, biologischen, kunsttheoretischen, psychologischen etc.) herstellt und es so erlaubt, Gefühl in einer Vielzahl von Bedeutungsfacetten in den Blick zu bekommen.

Zunächst bedürfen allerdings noch einige der angedeuteten Orientierungen einer genaueren Ausformulierung.

## 2. Alltäglichkeit und Kulturalität von Gefühl

Ein Grundproblem der Gefühlspsychologie ist, daß - im Gegensatz zu anderen Konzepten, die von der Wissenschaft erst konstituiert werden - Gefühle oder Emotionen dem menschlichen Alltagsbewußtsein vertraut sind und diese Erfahrungen eine umfangreiche alltagssprachliche Formulierung erfahren. Im Rahmen der psychologischen Konzeptualisierung wird Gefühl aus diesem Alltagsverständnis herausgelöst und transzendiert. Als Folge dieser isolierenden Behandlung tritt es dem Betrachter im Kleide einer wissenschaftlichen Verfremdung gegenüber, die kaum noch einen Bezug zur Alltagserfahrung möglich werden läßt. Dies wird insbesondere deshalb problematisch, weil das wissenschaftliche Konzept mit dem Anspruch einer gegenüber der Alltagswelt praktizierten höheren Rationalität entwickelt und vertreten wird. Lebensweltliche Erfahrung erfährt sich gegenüber diesem Anspruch - der gesamtgesellschaftlich eine maßgebliche normative Orientierung darstellt - leicht als defizitär; das Alltagsverständnis sieht sich nicht in der Lage, seine eigenen Auffassungen gegenüber dem als überlegen wahrgenommenen wissenschaftlichen Rationalitätsanspruch aufrechtzuerhalten.

Dies ist auch für die Wissenschaft problematisch, weil sich ihr in dieser Situation wichtige Bedeutungszüge des Gegenstands gar nicht erschließen. Diese werden erst dann wahrgenommen, wenn die Verwobenheit der Gefühle in lebensweltliche „Texte“ als bedeutsam anerkannt wird, anstatt - wie es stattdessen häufig geschieht - Gefühl im Zuge der wissenschaftlichen Bearbeitung von diesem lebensweltlichen Kontext zu „reini-gen“:

*„Gefühle [kommen] nicht isoliert vor, (...) sie sind eingebunden in lebensweltliche ‘Texte’, die sich in Form von mehr oder weniger verwickelten Geschichten von Personen-in-Situationen vermitteln und derart zu verstehen geben - als eben jene Geschichte von der ‘Freude’ von Frau J. abends am Computer, vom ‘Ärger’ des Herrn E. mittags beim Einkaufen, vom Stolz des Schülers, wenn er die ‘Idee’ begreift usf. Gefühle erscheinen hier als das ‘Natürlichste der Welt’. Sie sind keine abstrakten Wesenheiten, sondern konkrete, situationsgebundene ‘Netze’“ (BOTTENBERG/DAßLER, 1997, S. 1).*

Eine Wissenschaft des Gefühls tut gut daran, die diesbezüglichen alltagssprachlichen Thematisierungen nicht einfach als unzureichende diffuse Entwürfe anzusehen, die durch den wissenschaftlichen Zugriff auf eine Ebene höherer Rationalität „gehoben“ werden, sondern sie in ihrer Qualität als ein vielfältiges Reservoir von Bedeutungen anzuerkennen, die für die Theoriebildung wichtige Anreize und Bezugspunkte bilden können.

Verwiesen sei an dieser Stelle auch auf eine Aussage WITTGENSTEINs, der hervorhebt, daß Alltagssprache keineswegs trivial, sondern vielmehr höchst voraussetzungs-voll ist:

*„Die Umgangssprache ist ein Teil des menschlichen Organismus und nicht weniger kompliziert als dieser. (...)*

*Die stillschweigenden Abmachungen zum Verständnis der Umgangssprache sind enorm kompliziert“ (WITTGENSTEIN, 1978, S. 32).*

Besonders hervorzuheben ist, daß die isolierende Herauslösung von Gefühl aus seinem lebensweltlichen Zusammenhang durch die Psychologie auch schnell dazu führt, dessen Mit-Bedingtheit durch die Kulturalität des Menschen aus den Blick zu verlieren und es als einen reinen Naturgegenstand zu behandeln. Entgegen dieser Neigung ist es aber wichtig zu erkennen, daß das Erleben und Verhalten des Menschen (und damit auch Gefühl) von kulturellen Werten und Normen beeinflusst wird, die sich in einem historischen Prozeß entwickeln und verändern. Diese Erkenntnis erscheint einem reflexions-gewohnten *pädagogischen* Denken schnell banal, in der Psychologie führt ihre Mißachtung jedoch häufig dazu, zu verkennen,

*„daß das, was als psychische Größe statuiert und psychologisch bearbeitet wird, nach Struktur und Inhalt jeweils kulturell gestaltet ist **und aus einem bestimmten ... historischen Prozeß entnommen (ausgefüllt) wird**“ (BOTTENBERG, 1991, S. 394, Hervorhebung Verf.).*

Die Kulturalität von Gefühl äußert sich in der Möglichkeit der Beobachtung von *Differenzen* hinsichtlich seiner kulturellen Verfaßtheit. Dabei lassen sich zwei Dimensionen unterscheiden: Die *diachrone* Betrachtung über einen historischen Zeitraum, in dem sich kulturelle Veränderungen vollziehen und der *synchrone* Vergleich zwischen verschiedenen Kulturen, wobei sich die Reichweite erstrecken kann von der Betrachtung unterschiedlicher Kulturräume bis hin zum Vergleich von Subkulturen und zwar sowohl untereinander als auch mit dem jeweiligen kulturellen Mainstream, der Dominanzkultur. Dabei ist es notwendig, neben der kulturellen Bestimmung des *Gegenstands* auch die Geschichtlichkeit und Kulturalität seines - sowohl lebensweltlichen wie wissenschaftlichen - *Verständnisses* in den Blick zu bekommen (BOTTENBERG/DABLER, 1997), d.h. sich einer theoriegeschichtlichen Betrachtungsweise zu öffnen.

Historisch und geographisch lassen sich *Kulturräume* bestimmen und voneinander abgrenzen, die eine gewissen Kontinuität in den Anschauungen und Vorstellungen bezüglich der Eigenschaften der menschlichen Psyche aufweisen. Bezüglich des abendländi-

schen Kulturraumes, der historisch im antiken Griechenland wurzelt, konstatiert ROSENTHAL,

*„daß Umfang und Skala der psychologischen Möglichkeiten des westlichen Menschen während seiner Geschichte ungefähr dieselben geblieben sind. Verschiedene Gesellschaften haben aber im Laufe ihrer Geschichte ganz verschiedene Möglichkeiten betont oder gepflegt; auch die Art und Weise ihrer Forschung war verschieden. Um ein ‘realistisches’ Bild des Menschen zu erhalten, genügt es deshalb nicht, nur das gelten zu lassen, welches die zeitgenössische Psychologie entwirft, weil es auf der zeitgenössischen Gesellschaft beruht. Es zeigt nur eine Perspektive, die, verglichen mit anderen Varianten des zugrundeliegenden Urbildes des westlichen Menschen, sehr große Bereiche von dem nicht erfaßt, was früher das Verhalten und den Charakter des Menschen ausmachte und was er, wie man schließen kann, heute noch immer potentiell sein könnte. Das ist es, was wir vernachlässigen, weil wir in der Anschauung und im Studium, das heißt der modernen wissenschaftlichen Formulierung und Erforschung dieses Verhaltens durch unsere kulturellen Umstände befangen sind“ (ROSENTHAL, 1974, S. 32).*

Hinsichtlich der *diachronen* Perspektive, d.h. der historischen Veränderung in einem Kulturraum, sei hier auf die Zivilisationstheorie von Norbert ELIAS (1976) verwiesen. Nach ELIAS Vorstellung bildet die aktuell vorzufindende Gestalt des menschlichen Gefühlslebens im europäischen Kulturraum das Ergebnis historisch herausgebildeter Regulierungsprozesse, die als normative gesellschaftliche Steuerung der Gefühle des Menschen (insbesondere des Gefühls-Ausdrucks) interpretiert werden können.

Entsprechend formuliert ELIAS für das Beispiel der *Angst*:

*„Oft genug erschien und erscheint es den Menschen so, als seien die Gebote und Verbote, durch die sie ihr Verhalten zueinander regeln, und ihnen entsprechend auch die Ängste, die sie bewegen, etwas Außermenschliches. Je weiter man sich in die geschichtlichen Zusammenhänge vertieft, in deren Verlauf sich Verbote, wie Ängste bilden und umbilden, desto stärker drängt sich dem Nachdenkenden eine Einsicht auf, die für unser Handeln ebenso, wie für das Verständnis unserer Selbst nicht ohne Bedeutung ist; **desto klarer zeigt sich, in welchem Maße die Ängste, die den Menschen bewegen, menschengeschaffen sind.** Sicher ist die Möglichkeit, Angst zu empfinden, genau wie die Möglichkeit, Lust zu empfinden, eine unwandelbare Mitgift der Menschennatur. Aber die Stärke, die Art und Struktur der Ängste, die in dem Einzelnen schwehlen oder aufflammen, sie hängen niemals allein von seiner Natur ab, und, zum mindesten in differenzierten Gesellschaften, auch niemals von der Natur, in deren Mitte er lebt; sie werden letzten Endes immer durch die Geschichte und den aktuellen Aufbau seiner Beziehungen zu anderen Menschen, durch die Struktur seiner Gesellschaft bestimmt; und sie wandeln sich mit dieser“ (ELIAS, 1976, Bd. 2, S. 446; Hervorhebungen im Original).*

ELIAS sieht in der sich vom Mittelalter bis in die Gegenwart vollziehenden zunehmenden funktionalen Differenzierung der Gesellschaft und der mit ihr einhergehenden wachsenden ökonomischen und sozialen Abhängigkeit zwischen immer mehr Menschen (Interdependenz) die Ursache für die Notwendigkeit einer zunehmenden Internalisierung sozialer Kontrolle, die in der Sprache der Psychoanalyse (der sich ELIAS je-

doch nicht explizit bedient) als historische Herausbildung der „Über-Ich-Struktur“ bezeichnet werden kann.

Dieser Internalisierungsprozeß, der insbesondere Gefühle der Scham, der Liebe, der Wut - insbesondere im Zusammenhang mit einer zunehmenden gesellschaftlichen Regulierung des zwischenmenschlichen Verhaltens hinsichtlich der Komplexe Aggression und Sexualität - umfaßt, hat nach ELIAS schließlich zu einer Gestaltung des „Seelenapparates“ geführt, die das Individuum zu einer umfassenden und differenzierten - wenn auch nur z.T. bewußten - Eigenkontrolle befähigt, für die sich eine eigene Semantik der „Zivilisiertheit“ (als Gegensatz zur „Barbarei“) herausgebildet hat.

Diese Auffassung ist nicht unwidersprochen geblieben. Am offensichtlichsten fällt die Schwierigkeit von ELIAS Ansatz ins Auge, den Wandel im Umgang mit Körperscham und Sexualität in den westlichen Industriegesellschaften seit Ende des zweiten Weltkriegs zu erklären. Denn folgt man stringent den Auffassungen der Zivilisationstheorie, so müßten sich die diesbezüglichen Schamgefühle und Verhaltensnormen fortlaufend verstärkt haben, was aber nicht der Fall zu sein scheint. Es besteht im Gegenteil der Eindruck, daß sich die Verhaltensregulierungen bezüglich Sexualität und Nacktheit in der genannten Epoche in hohem Maße gelockert haben, was ELIAS Behauptungen zunächst widerspricht.

Einen Erklärungsversuch unternimmt an dieser Stelle die von Cas WOUTERS (1979) formulierte „Informalisierungshypothese“, die davon ausgeht, daß die Veränderungen bei den genannten Verhaltensbereichen gerade auf einer *sehr tiefen* Internalisierung der entsprechenden Verhaltensregulierungen beruhen. Diese ermöglicht es erst, in gewissen Rahmen Verhaltensnormen zu flexibilisieren, in dem eine Steuerung auf höherer Ebene erfolgt, etwa wenn fremde Menschen verschiedenen Geschlechts sich im Zustand der Nacktheit begegnen können, sexuelle Gefühle dabei aber entweder nicht aufkommen oder nicht artikuliert werden.

Ein anderer Aspekt der Zivilisationstheorie, nämlich ihr evolutionärer Zug, der dazu verführt, diese als Beschreibung eines abendländisch-kulturellen „Fortschrittsprojektes“ zu begreifen, wird insbesondere von dem Ethnologen Hans Peter DUERR vehement kritisiert, der mit großem Quellenaufwand versucht, diesen Aspekt von ELIAS Theorie zu widerlegen (vgl. z.B. DUERR, 1988). DUERR weist darauf hin, daß die diesbezüglichen Auffassungen ELIAS weder in kulturhistorischer noch in kulturvergleichender

Sicht einer genaueren Prüfung standhalten. Dies ist besonders deswegen problematisch, weil bei konsequenter Ausformulierung des Ansatzes der Zivilisationstheorie die Menschen vergangener Epochen und - was ungleich schwerer wiegt - die Angehörigen vermeintlich „einfacher“, etwa schriftloser Kulturen hinsichtlich ihrer Fähigkeit zur Gefühlsregulierung als defizitär oder sogar als infantil erscheinen. DUERRs Verdienst ist es, zu belegen, daß auch Kulturen mit einem relativ geringen Ausprägungsgrad hinsichtlich der Entwicklung komplexer Technologien ihren Mitgliedern durchaus vielschichtig differenzierte (und vielleicht deshalb für Außenstehende auch schwer erkennbare) Verhaltensregulierungen abfordern können.

Für den Kontext der vorliegenden Arbeit ist jedoch - auch bei Würdigung der genannten Kritikpunkte - die Grundthese der Zivilisationstheorie bedeutsam, nach der das als individuell oder sogar „privat“ erlebte Gefühlsgeschehen immer auch von kulturellen Prozessen mitbestimmt wird und einem kulturellen Umgang unterliegt<sup>8</sup>.

Dies wird deutlich beim synchronen Vergleich des Gefühlsgeschehens in verschiedenen Kulturen, und zwar besonders stark bei der Betrachtung der auffälligen Differenzen, die ethnologische Forschungen in dieser Hinsicht belegen (vgl. z.B. LABARRE, 1981; ROSALDO, 1980, 1984; vgl. auch: AVERILL u. NUNLEY, 1993). Als Beispiel sei auf den Bericht von Michelle Z. ROSALDO über die auf den Philippinen beheimatete Kultur der Ilongot verwiesen, deren Vorstellungen und Regeln des Gefühls-Umgangs die Autorin wie folgt beschreibt:

*„Wir können Ärger freien Lauf lassen, ihn willkürlich auf unglückliche Unschuldige in unserer Umgebung richten. Wir können wirkliche Gefühle ‘leugnen’ und als Konsequenz zu innerer Unruhe verdammt sein. Aber uns sind zwei Dinge nicht möglich, die unter den mir bekannten philippinischen Ilongot gebräuchlich sind: Wir können nicht für ‘Ärger’ bezahlt werden, so daß sich dieser, derart befriedigt, auflöst und wir können keinen ‘Ärger’ vergessen, dessen Ausdruck sich als unerwünscht erweisen würde. Die Ilongot verstanden, daß Gefühle versteckt werden können. Aber sie sahen versteckte oder vergessene Gefühle nicht als aufrührende unterdrückte Energien an, noch verstanden sie gewalttätige Handlungen als Ausdruck einer in einem fruchtbaren (fertile), aber unbewußten Geist verborgenen Geschichte von Frustrationen“ (ROSALDO, 1984, S. 144; Übersetzung Verf.).*

Bei Verringerung der geographischen Reichweite synchroner Vergleiche, etwa bei der Konzentration auf eine singuläre Kultur, kommt deren interne Differenzierung in verschiedene Teil-, Sub-, bzw. Alternativkulturen in den Blick. Diese können sich anhand bestimmter Merkmale wie „soziale Schicht“, „Beruf“, „Religion“, „Herkunft“ oder ent-



lang von Generationslinien herausbilden (Jugend-, Seniorensubkulturen; vgl. etwa BAACKE, 1993).

Alternativkulturen nehmen in diesem Zusammenhang eine gewisse Sonderrolle ein, da ihre Konstituierung häufig auf Grundlage einer ablehnenden Haltung gegenüber einem kulturellen Mainstream erfolgt und in den bewußten Versuch der Realisierung differenter Lebensmodelle mündet. Diesbezüglich unterscheiden sich Alternativkulturen von anderen Teilkulturen, deren Mitglieder ihre Differenz gleichsam naturwüchsig erleben und daher u.U. auch weniger geneigt sind, diese zu reflektieren. Die Zugehörigkeit zu einer Alternativkultur beruht demgegenüber im viel stärkeren Maße auf einer Entscheidung, die häufig mit einer Negativdiagnose der Dominanzkultur verknüpft ist. Kennzeichnend ist daher häufig eine ausgeprägte „*Us-and-Them*“-Perspektive, d.h. es existiert ein ausformulierbares - z.T. auch klischeehaftes Bild von der Dominanzkultur, wie sich auch in dieser gegenüber der Alternativkultur stereotype Vorstellungen entwickeln. Innerhalb der Alternativkultur mögen solche Prozesse noch akzentuierter auftreten, da sie für diese z.T. konstitutiv sind und ihre Mitglieder in ihrer vergleichsweise schwächeren Position festigen. So konstatiert z.B. BAACKE:

*„...; so kann man den sogenannten Protestbewegungen und Alternativ-Szenen attestieren, daß sie nach Distanzierung streben. Insofern bleiben sie ‘konservativ’, weil sie nach Übereinstimmung von Tradition (in ihren Reihen), außen und innen trachten und auf Konsistenz in ihrer Argumentation aus sind“ (BAACKE, 1993, S. 184).*

Der Übergang von Teil- zu Alternativkulturen ist mitunter fließend, so können etwa Jugendliche ausländischer Herkunft in westeuropäischen Industriestaaten aufgrund erlebter Ausgrenzung und schlechter Zukunftsaussichten dazu tendieren, ihr Anderssein bewußt zu betonen und sich so gewollt in eine kulturelle Distanz zur Dominanzkultur zu begeben.

Auch in bezug auf Gefühle weisen Sub- und Alternativkulturen spezifische Differenzen auf. So werden z.B. bestimmte Gefühle akzentuierter ausgedrückt als andere (etwa aggressive Emotionen bei Punks und Skinheads), einzelne Gefühle in ihrer Bedeutung herausgehoben (etwa „Liebe“ bei den Hippies) oder der Gefühls-Ausdruck als ganzer in bestimmter Weise reguliert (z.B. bei der „Coolness“ des „Fixers“; siehe auch BOTTENBERG/DABLER, 1997).

---

<sup>8</sup> Diese Grundthese wird letztlich auch von DUERR nicht bestritten.

### 3. Gegenstandsbestimmung

#### 3.1 Zum Definitionsproblem

Die Schwierigkeit, den Gegenstand Gefühl für die Wissenschaft begrifflich abzugrenzen und festzulegen - d.h. ihn zu definieren - wird innerhalb psychologischer Lehrbücher mit beachtenswerter Kontinuität und Ausdauer beklagt (vgl. als Überblick BOTTENBERG/DABLER, 1997, S. 11), das Scheitern des Definitionsversuchs regelmäßig konstatiert (z.B. von MEYER u.a., 1993, S. 23). In der Regel erwachsen aus dieser Klage wenig Konsequenzen; auf das rituelle Lamento folgt entweder die additive Darstellung der verschiedenen theoretischen Ansätze und forschungsmethodischen Zugangsweisen oder die Auswahl bzw. Konzeptionierung eines einzelnen spezifischen theoretischen Zugangs. Wenig Aufwand wird auf den Versuch verwendet, die Ursachen dieses leidigen Definitionsproblems herauszuarbeiten.

Dies muß besonders deshalb verwundern, weil nach weithin - insbesondere in der Psychologie - geltender Auffassung die wissenschaftliche Beschäftigung mit einem Phänomen dessen exakte begriffliche Fassung geradezu voraussetzt. Sie soll es erst ermöglichen, die höhere Rationalität, die Wissenschaft für sich beansprucht, zur Entfaltung kommen zu lassen: Definitionen sind in diesem Sinne Ergebnisse von Wirklichkeitsbeschreibungen, die es erst erlauben, Hypothesen über kausale Zusammenhänge - also Erklärungen - zu formulieren, die bei Bestätigung zur Prognose befähigen. Die Ungenauigkeit der Alltagswahrnehmung soll auf diesem Wege der Klarheit wissenschaftlicher Weltbeschreibung weichen. Sehr pointiert kommt dies in einem Lehrbuch von PRIM und TILMANN zum Ausdruck:

*„Wozu gebraucht man Definitionen?*

*Zwei Antworten sind zu geben:*

*1. Damit klare Vorstellungsinhalte zur Verfügung stehen.(...)*

*2. Damit kurze Aussagen ermöglicht werden.(...)*

*Das Entscheidende bei diesem Austauschverfahren ist, daß die einzelnen Merkmale des Vorstellungsinhalts auf das eine zu definierende Wort übertragen werden, ohne daß irgend etwas am Sinn des gesamten Aussagezusammenhangs geändert wird.(...)*

*Damit ist schon beschrieben, was bei einem Definitionsvorgang geschieht: der gesamte Vorstellungsinhalt mit seinen Einzelmerkmalen, bezeichnet als ‘Definiens’, wird übertragen auf ein Wort, bezeichnet als das ‘Definiendum’“ (PRIM u. TILMANN, 1979, S.34).*

Der Versuch, sich innerhalb der Wissenschaft auf gemeinsame Vorstellungsinhalte für das Definiendum „Gefühl“ zu einigen, erwies sich als sehr schwierig. Dies hat mehrere Gründe.

Ein wichtiger Grund liegt in der bereits beschriebenen alltäglichen Verwendung des Gefühlsbegriffs (vgl. dazu VOGEL, 1996). Wird der Begriff „Gefühl“ in der wissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung verwendet, tritt die Vielfältigkeit und Heterogenität seiner Bedeutung zu Tage, da in der Wissenschaft andere Ansprüche hinsichtlich der Einheitlichkeit von Inhalt und Umfang eines Begriffs gelten. Hier wird eine klare Abgrenzung verlangt, die letztlich nur durch Reduktion von Bedeutungskomplexität zu erreichen ist: Von „Gefühl“ soll nur noch gesprochen werden, wenn bestimmte notwendige oder hinreichende Merkmale vorhanden sind. Dies impliziert die Ausgrenzung als randständig betrachteter Bedeutungsgehalte.

Da der Begriff „Gefühl“ eine Vielzahl von Bedeutungsfacetten aufweist, ist in der Psychologie oft der Begriff „Emotion“ an seine Stelle getreten, wohl auch weil „Emotion“ eine größere Kompatibilität im internationalen wissenschaftlichen Diskurs versprach. Aber hinsichtlich seiner Definierbarkeit erwies sich auch „Emotion“ als eigentümlich sperrig und unbefriedigend.

Neben der Alltagssprachlichen Verwurzelung des Gefühlsbegriffs ist das Bestehen methodisch und theoretisch unterschiedlicher Forschungsansätze und -traditionen innerhalb der Psychologie eine Ursache für das Definitionsproblem. Viele theoretische Ansätze beschäftigen sich - zumindest partiell - mit Gefühl, oft ohne sich allerdings über dieses Forschungsfeld zu definieren oder sich darin zu erschöpfen. Als kontrastierende Beispiele seien hier die Zweige einer physiologisch bzw. biologisch ausgerichteten Psychologie und kognitionstheoretische Modelle genannt, die hinsichtlich ihrer Theorie-sprache und Methodik schwer aufeinander zu beziehen sind. Einer Gefühlspsychologie, die versucht diesen verschiedenen Zugängen bei der Gegenstandsbestimmung gerecht zu werden, bleibt in der Regel nur der Ausweg, die Ansätze in einer Arbeitsdefinition additiv zu berücksichtigen, wie dies etwa KLEINGINNA/KLEINGINNA getan haben:

*„Emotion is a complex set of interactions among subjective and objective factors, mediated by neural/hormonal systems, which can*

- a) give rise to affective experiences such as feelings of arousal, pleasure/displeasure;*
- b) generate cognitive processes such as emotionally relevant perceptual effects, appraisals, labeling processes;*
- c) activate widespread physiological adjustments to the arousing conditions; and*
- d) lead to behavior that is often, but not always, expressive, goal-directed, and adaptive“ (KLEINGINNA/KLEINGINNA, 1981, S. 355).*

Beachtenswert ist hier der Versuch der Autoren, jeden der seinerzeit bedeutsamen Forschungsansätze mit den für ihn wichtigen Begriff zu bedienen. Inhaltlichen Aussage-wert hat dabei im wesentlichen der Hinweis, daß Gefühl durch ein komplexes Zusam-

menspiel von drei Komponenten gekennzeichnet ist, die hinsichtlich ihres Zusammenhangs und Ausprägungsgrades hochgradig variabel sind (vgl. auch BOTTENBERG, 1972, S. 266) und zusammen als *psychophysische Aktivitäts-Trias* bezeichnet werden können:

- „- „Erleben“ (*subjektive Befindlichkeit*) der Person, *E-Komponente*;  
z.B. Erleben von Lust, Beruhigung, Lösung, Weite, Unlust, Erregung, Spannung, Enge, Schwere, etc.
- *Ausdruck/Verhalten*, *V-Komponente*;  
z.B. spezifische Mimik/Gestik, Verhalten i.S. von Flucht, Vermeidung, Zuwendung, entsprechende verbale Äußerungen.
- *Physiologie*, *Ph-Komponente*;  
z.B. Veränderung von Herz- und Atemfrequenz, spezifische Aktivität von Hirnarealen, spezifische neuronale Muster, hormonelle Veränderungen“ (BOTTENBERG/DAßLER, 1997, S. 15)<sup>9</sup>.

Ein wichtiger Aspekt des Definitionsproblems ist weithin unbeachtet geblieben: Die Frage, warum es die Psychologie bis auf wenige Ausnahmen überhaupt als wichtig erachtet hat, „Gefühl“ oder „Emotion“ als wissenschaftliche Begriffe beizubehalten, obwohl sie sich in dieser Hinsicht als derart problematisch und unbequem erwiesen haben. Die Antwort auf diese Frage scheint in den Ansprüchen einer Alltagswelt zu liegen, in der Gefühle als wichtige Elemente eines wie auch immer verstandenen ‘Seelenlebens’ angesehen werden und denen sich die Wissenschaft verpflichtet fühlt. Dieser Selbstverpflichtung unterliegt die Psychologie im besonderen Maße, da sie in bezug auf seelische Vorgänge einen Expertenstatus zugesprochen bekommt und diesen auch beansprucht. Dieser Expertenstatus erschöpft sich nicht in der Aufklärung seelischer Vorgänge sondern wird besonders akzentuiert durch die Postulierung einer besonderen Fähigkeit zur ‘Heilung’ von psychischen Störungen und Erkrankungen. Auch wenn diese ‘klinische Kompetenz’ der Psychologie nicht in dem Maße zugesprochen wurde, daß es ihr gelungen wäre, diesbezüglich eine Gleichstellung mit dem Ärztestand - insbesondere den Psychiatern - zu erreichen, hat die klinische Orientierung der Psychologie einen wichtigen Effekt: Sie bleibt auf die Alltagswelt und damit auch auf die Alltagssprache verwiesen, sie muß sich hier - wie auch immer - vermitteln und ihre Relevanz unter Beweis stellen. Dabei gerät sie in einen schwierigen Spagat: Orientiert sie sich an den Erkenntnisprinzipien, denen sie ihr wissenschaftliches Renomee verdankt, werden manche der Alltagssprache entlehnte Begriffe für psychische Vorgänge problematisch oder un-

---

<sup>9</sup> Aufgrund dieses Zusammenwirkens dreier Komponenten wird auch von einer „psychophysischen Aktivitäts-Trias“ gesprochen (BOTTENBERG, 1972; SCHMIDT-ATZERT, 1981; MEYER u.a. 1993).

brauchbar (so z.B. auch der Begriff der „Person“ bzw. „Persönlichkeit“)<sup>10</sup>. Gibt die Psychologie als Konsequenz diese Begriffe auf, gerät ihre Sprache in Distanz zur Alltagswelt und sie hat Schwierigkeiten, sich dieser zu vermitteln.

Zur Bewältigung dieser widersprüchlichen Situation hat die Psychologie außer dem akademisch-wissenschaftlichen einen relativ autonomen therapeutischen Diskurs hervorgebracht, an dem allerdings auch Angehörige anderer Professionen teilhaben. Dieser therapeutische Diskurs hat sich in seinen Regeln in erheblichen Maße von denen der Wissenschaft gelöst. In einem therapeutischen Kontext können Erklärungsmuster und Menschenbilder zum Vorschein kommen, die in manchem Universitätsseminar keinen Bestand hätten. Dies ist zum einen darin begründet, daß sich die therapeutische Praxis (und meist auch die Ausbildung) in der Regel zeitlich an das universitäre Studium anschließt und die Hochschule nur begrenzt Einfluß nehmen kann. Zum anderen sind die Ursachen aber in dem Umstand zu suchen, daß sich die therapeutische Praxis einer Alltagswelt vermitteln muß und in ihr einen Expertenstatus anstrebt. Die strengen Kriterien wissenschaftlicher Begriffsverwendung gelten in diesem Alltagskontext nur sehr begrenzt. In der Therapie und im KollegInnenkreis mag über „psychische Energien“, „Selbstfindungsprozesse“, „verdrängte Aggressionen“ und „ödipale Interaktionsmuster“ gesprochen werden, egal, wie problematisch diese Begrifflichkeiten - unter einer bestimmten wissenschaftlichen Perspektive gesehen - erscheinen mögen. Dies gilt ebenso für „Gefühl“: Der Selbstverständlichkeit, mit der dieser Begriff im therapeutischen Feld Verwendung finden kann, steht im bemerkenswerten Widerspruch zu seiner schwierigen Stellung im akademischen Diskurs.

Die Parallelität zweier psychologischer Diskurse, die ohne die Einbuße von Geltungsansprüchen nicht aufzuheben ist, erzeugt eine Situation, die für beide Seiten durch das Bedürfnis nach Abgrenzung und Distanzierung gekennzeichnet ist. Während eine therapeutische Praxis es sich nicht leisten kann, als theoretisch abgehoben und für die Alltagsprobleme irrelevant zu gelten, muß sich die psychologische Wissenschaft an einem Aufklärungsideal orientieren, daß sich durch die Orientierung an analytischer Rationalität und einem in der Wissenschaftsgemeinde akzeptierten Methodenkanon auszeichnet. Diese widersprüchliche Parallelität auf breiter Ebene zu thematisieren, wäre tendenziell gefährlich, da hierdurch die ganze Problematik des Theorie-Praxis-Bezuges

---

<sup>10</sup> So ist ja auch der Begriff der „Psyche“ selbst für die Psychologie problematisch geworden, ohne daß es zu einer anderen Selbstbezeichnung gekommen wäre.

aufgeworfen werden würde, die geeignet ist, den mühsam etablierten Expertenstatus der Psychologie zu verunsichern.

Diese Parallelität zweier unterschiedlicher psychologischer Diskurse erschwert für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Gefühl den Zugang zu solchen Zügen des Denkens, die darauf zielen, eine einseitig rationale Auffassung von Erkenntnisprozessen zu relativieren.

Das der Erkenntnisprozeß auch von anderen Faktoren als der 'reinen' Verstandestätigkeit bestimmt wird, ist ideengeschichtlich keine neue Einsicht. Bereits PASCAL erkannte die Relevanz intuitiver und emotionaler Prozesse, wenn er von der „Logik des Herzens“ sprach:

*„Wir erkennen die Wahrheit nicht allein mit der Vernunft, sondern auch mit dem Herzen; auf diese zweite Art erkennen wir die ersten Prinzipien, und vergeblich versucht das Vernunftdenken, das daran nicht beteiligt ist, sie zu bekämpfen“ („Pensées“ 1669; Fragment 282, nach der Übersetzung von PAEPCKE 1982, S. 59).*

*„Das Herz hat seine Vernunftgründe, die die Vernunft nicht kennt,...“ („Pensées“ 1669; Fragment 277, n. d. Übersetzung v. WEISCHEDEL 1982, S. 93).*

In der Psychologie findet sich diese Auffassung eher in den randständigen theoretischen Konzepten, die im Zuge ihrer wissenschaftlichen Etablierung zunehmend ausgegrenzt und dem therapeutischen Diskurs überantwortet wurden. Hier ist besonders der tiefenpsychologische Ansatz von C.G. JUNG zu nennen, der „Fühlen“ als eine eigenständige Bewußtseinsfunktion neben Denken, Intuieren und Empfinden begreift und in dieser Differenzierung den Grund für die Schwierigkeit einer begrifflichen Fassung von „Gefühl“ sieht:

*„Das intellektuelle Begriffsvermögen erweist sich als unfähig, das Wesen des Fühlens in einer begrifflichen Sprache zu formulieren, da das Denken einer dem Fühlen inkommensurablen [d.h. unvergleichbaren] Kategorie angehört, ... Diesem Umstand ist es zuzuschreiben, daß keine intellektuelle Definition jemals in der Lage sein wird, das Spezifische des Gefühls in einer nur einigermaßen genügenden Weise wiederzugeben“ (C.G.JUNG, GW 6, § 804; Einfügung in eckiger Klammer von Verf.).*

Diese Begrenztheit mag auch dafür verantwortlich sein, daß der alltagssprachlichen Abstinenz wissenschaftlicher Definitionsansätze oft ein artifizieller Zug anhaftet, der auf eine eigentümliche Spaltung hindeutet: Die wissenschaftlichen Aussagen erhalten ihren Sinn erst vor dem Hintergrund eines vorhandenen Alltagsverständnisses, das aber seinerseits ausgegrenzt bleibt und nicht für die Theorie beansprucht werden darf. Dennoch kommt dem Alltagsverständnis eine entscheidende Bedeutung bei der Beurteilung der

Erklärungskraft theoretischer Ansätze zu. Das Streben nach einer derartigen Purifizierung wissenschaftlicher Sprache scheint manchmal eher im Bedürfnis nach Abgrenzung eines eigenen Diskursfeldes begründet zu sein als im Motiv des Erkenntnisgewinns. So würdigt etwa Wittgenstein die Bedeutung des Alltagssprachlichen Kontextes, wenn er schreibt:

*“Die hinweisende Definition erklärt den Gebrauch - die Bedeutung - des Wortes, wenn es schon klar ist, welche Rolle das Wort in der Sprache überhaupt spielen soll. ... Man muß schon etwas wissen (oder können), um nach der Benennung fragen zu können“ (WITTGENSTEIN 1995, S. 254).*

### 3.2 Amplifikation

Statt erneut zu versuchen, durch die Reduktion und Ausgrenzung von Bedeutungsgehalten einen wissenschaftlich „sauberen“ Gefühlsbegriff zu erarbeiten, soll im folgenden ein Ansatz vorgestellt werden, der darauf zielt, die bestehende Vielfalt der bestehenden methodischen und theoretischen Zugänge zu nutzen und der es ermöglicht, historische und transkulturelle Perspektiven einzubeziehen. Es soll also nicht darum gehen, „Gefühl“ für eine bestimmte sprachliche Verwendung handhabbar zu machen, sondern seine verschiedenen Bedeutungsstränge aufzuzeigen. Dies kann - in Anlehnung an einen Begriff von C.G. JUNG - als Amplifikation bezeichnet werden:

*„Unter Amplifikation soll hier die Herausarbeitung aller Bedeutungsaspekte und -facetten eines Begriffs oder Phänomens (hier: Gefühl/Emotion) verstanden werden, soweit sie innerhalb eines Relevanzbereiches (hier: menschliches Erleben und Verhalten) bedeutsam erscheinen.*

*(...) Gefühl soll dabei nicht nur in seinem faktischen Bestand, sondern auch in seiner Möglichkeitsdimension in den Blick kommen, um Bedeutungsgehalte zu erfassen, die Teil möglicher kultureller Neuentwürfe und kreativer Entwicklungsschritte sind.*

*Amplifikation ist orientiert auf Neuentdeckung und Neuinterpretation von Sinn- und Bedeutungsgehalten. Daher bildet sie von Grund auf einen divergenten und nicht abschließbaren Prozeß, der sich auch Ambiguitäten (...), „Widersprüchen“ und Similaritäten (...) in Erkenntniserwartung aussetzt. Amplifikation folgt der Option, das Phänomen in Reichtum und Facettenhaftigkeit aufzunehmen“ (BOTTENBERG/DABLER, 1997, S. 20).*

### 3.3 Authentizität und Entfremdung von Gefühl

Vor der Darstellung verschiedener Möglichkeiten des theoretischen Zugangs soll auf einen Ordnungsgesichtspunkt hingewiesen werden, der auf die Bedeutung des soziokulturellen Umgangs mit Gefühl verweist und diese in einem Gliederungsschema zum Ausdruck bringt.

BOTTENBERG (1991, 1995) differenziert zwischen *originären Gefühlen*, *Affektozepten* und *MetaEmotionen* und beschreibt diese Untergruppen wie folgt (vgl. auch BOTTENBERG/DABLER, S. 17ff.):

#### *Originäre Gefühle*

Die Bezeichnung „Originäre Gefühle“ verweist auf ein Ideal, d.h. eine optimale Verfassung eines Gefühlszustandes. Unter originären Gefühlen sind zu verstehen:

*„Gesamtorganismische Gefühle, die alle Komponenten (unmittelbare Erlebnisqualität, physiologische Aktivität, leiblicher Ausdruck, Verhalten) einschließen, in denen alle Komponenten einander entsprechen, zueinander in einem Stimmigkeitsverhältnis stehen ('identisch' sind), die derart eine umfassende Ganzheit bilden... In bezug auf Mitmenschen sind originäre Gefühle bei der Stimmigkeit ihrer Komponenten relativ leicht zu kommunizieren (Ausdruck, non-verbal) und auch leicht zu verstehen (Transparenz von Ausdruck, Verhalten und Erleben)“ (BOTTENBERG, 1995, S. 30).*

#### *Affektozepte (Emotionen i.e.S.)*

Affektozepte bezeichnen Gefühle in ihrer kulturellen Verfaßtheit, die bereits in ihrer kulturspezifischen sprachlichen Bezeichnung als „Liebe“, „Ärger“, „Neid“ etc. zum Ausdruck kommt. Affektozept ist das Gefühl, wie es sich als Ergebnis kultureller Normierung vorfinden läßt, mit all den Schematisierungen und der Formelhaftigkeit, die die Erwartbarkeit seines Auftretens und seiner Gestalt - insbesondere im Gefühls-Ausdruck - in einer Kultur erfordert.

#### *MetaEmotionen*

Der Begriff MetaEmotion verweist auf die Fähigkeit der Person, sich reflexiv auf ihren jeweiligen Gefühlszustand zu beziehen. Dieser Bezug kann sowohl auf der kognitiven wie der handlungsmäßigen Ebene erfolgen. Die Fähigkeit zum emotiotropen Bezug bildet die Basis für verschiedene gefühlsbezogene Umgangsstile, die vereinfacht wie folgt unterschieden werden können:

- *Divergent orientierter Bezugsstil*, der durch Offenheit gegenüber dem Entstehen und der Entfaltung emotionaler Prozesse gekennzeichnet ist und der es dadurch ermöglicht, Gefühl kreativ zu entfalten und zu entwickeln.
- *Konvergent orientierter Bezugsstil*, der Gefühle in eine Reihe kulturell vorgegebener Muster zu assimilieren bemüht ist und darauf zielt, Unwägbarkeiten und Spontaneität emotionaler Vorgänge zu vermeiden.

Metaemotionale Bezugsstile wirken zum einen auf der Ebene der Person, etwa in Eigenschaften wie Offenheit, Risikobereitschaft, Neugier etc., zum anderen auf der Ebene



soziokultureller Strukturen und Prozesse, die sich in unterschiedlichen Gefühls-Normen, dem Ausmaß an Toleranz gegenüber devianten Verhaltensformen usw. ausdrückt.

Durch diese Unterscheidung von originärem Gefühl, Affektozept und MetaEmotion wird auf die spannungsreiche und widersprüchliche Stellung der Emotionen zwischen den Dimensionen Natur und Kultur verwiesen. Gefühle sind an die organismische Konstitution des Menschen gebunden und stellen daher Größen dar, die zu wesentlichen Teilen natural bedingt sind. Diese naturale Bedingtheit widerspricht nicht den bereits oben erfolgten Hinweisen auf die kulturelle Einbindung von Gefühl. Es ist irreführend, einen Gegensatz aufzubauen und Gefühl eher der kulturellen oder eher der naturalen Seite zuzuordnen. Das Interessante an den Gefühlsphänomenen ist gerade die eigentümliche Spannung, die aus ihrer Verwobenheit in beide Dimensionen resultiert. Gefühl als 'reines' Kultur- bzw. Naturphänomen zu behandeln hieße, den Menschen auf eine der Dimensionen zu reduzieren. Dies mag zur Bearbeitung spezifischer Fragestellungen - wie etwa nach dem Ablauf emotionsrelevanter physiologischer Prozesse - zulässig sein, ist aber verfehlt, wenn es darum geht, Gefühl in seiner Komplexität in den Blick zu bekommen.

Das Anerkennen der organismischen wie der kulturellen Bedingtheit emotionaler Phänomene ermöglicht es, verschiedene Formen des kulturellen Umgangs - und damit auch verschiedene Gefühlskulturen - zu identifizieren. So eröffnet sich auch die Perspektive einer kulturkritischen Betrachtung, die - wie es hier in der Unterscheidung von divergenten und konvergenten Bezugsmodi geschieht - vorherrschende Umgangsweisen in Frage zu stellen vermag. Emotionalität ist organismisch verwurzelt - und unterliegt ebenso dem kulturellen Umgang. So wie sich kein Mensch ohne Kultur denken läßt, ist es unsinnig, eine Natürlichkeit des Gefühls zu postulieren, die sich etwa durch Abwesenheit von Kultur von selbst einstellt. Eine derartige an Rousseau gemahnende 'Gefühlsromantik' ist hier nicht gemeint. Es gilt vielmehr darauf hinzuweisen, daß kultureller Gefühls-Umgang eine Form annehmen kann, die es ermöglicht, Gefühl als 'Widerfahrnis' (vgl. ULICH, 1982) geschehen zu lassen und es nicht völlig einer mehr oder weniger rigiden Kontrolle zu unterwerfen, die dem Bedürfnis nach Erwartbarkeit, Steuerung und Kommerzialisierung psychischer Reaktionen geschuldet ist.

Es ist interessant, daß die Thematisierung eines offenen, divergenten Gefühlsbezugs schnell Befürchtungen von Entkulturalisierung und Assoziationen von „Barbarei“ her-

vorrufen, wie sie etwa in den von HART, BINDER und CORRIERE (1983) beschriebenen dominierenden Einstellungen des US-amerikanischen Zeitgeistes hinsichtlich des Umgangs mit Gefühlen („Regeln der vernünftigen Verrücktheit“) anklingen:

***„1) Sage nicht, was du fühlst; 2) Sage nicht, was du meinst und 3) Folge nicht deinen Körperempfindungen und -impulsen (...)***

***„Gefühle sind gefährlich und müssen kontrolliert werden. Bei diesem Mißverständnis werden Gefühle als irgendwie gefährlich animalisch angesehen“ (HART u.a., S. 108; Hervorhebungen im Original).***

Daß diese Vorbehalte gegenüber einem divergenten Gefühlsbezug für ein angemessenes Verständnis von emotionalen Prozessen hinderlich sind, soll später noch ausführlicher erörtert werden. Zunächst erfolgt eine amplifizierende Beschreibung von Gefühl, die sich aus acht verschiedenen Perspektiven dem Gegenstand nähert und daher als oktonomische Amplifikation bezeichnet werden kann (vgl. BOTTENBERG/DABLER, 1997). Dabei werden sowohl solche Aspekte einbezogen, die üblicherweise Bestandteil emotionspsychologischer Lehrbücher sind (z.B. Kognition, Ausdruck, Physiologie), aber auch Perspektiven, die dort in der Regel ausgeklammert oder vergessen werden (etwa Sprechen/Sprache, Gefühls-Umgang, „In-der-Welt-Sein“).

#### 4. Oktognomische Amplifikation

Der folgende Ansatz, ein amplifizierendes Verständnis von Gefühl zu entwickeln, erhebt nicht den Anspruch von Vollständigkeit oder Abgeschlossenheit. Dies würde den Prinzipien einer amplifizierenden Begriffsbestimmung widersprechen, wie sie oben beschrieben wurden. Es wurde aber darauf geachtet, diejenigen Aspekte einzubeziehen, die sich als fester Bestand des Theorieninventars der Gefühlspsychologie etabliert haben. Darüber hinaus erfolgt auch eine Erörterung von Aspekten, denen eine Relevanz für emotionale Prozesse zugesprochen werden kann, die aber aus unterschiedlichen Gründen von psychologischer Seite selten behandelt werden.

Der hier gewählte Zugang erscheint insbesondere für eine pädagogische Erörterung von Gefühl geeignet, weil er sich von vornherein einer Pluralität von Perspektiven und Methoden öffnet und so nicht einer verengenden und ausgrenzenden Herangehensweise anheimfällt, die aus metatheoretischen und methodischen Entscheidungen innerhalb der Psychologie resultieren mag. Dies ermöglicht eine Nutzung des vorhandenen gefühlspsychologischen Erkenntnisstandes bei gleichzeitiger Wahrung weiterer Optionen des theoretischen Zugangs.

Dies ist schon deshalb wichtig, weil gegenwärtig nicht auf bestehende ausformulierte gefühls-*pädagogische* Konzepte Bezug genommen werden kann. Die Favorisierung eines oder weniger der aktuell in der Psychologie favorisierten Gefühlstheorien in der Pädagogik impliziert eine Übertragung genuin psychologischer erkenntnistheoretischer Entscheidungen. Dies ist schon deshalb problematisch, weil diese Entscheidungen - wie bereits ausgeführt - zu wesentlichen Teilen auch der historischen Entwicklung und Etablierung der wissenschaftlichen Psychologie geschuldet sind und für einen pädagogischen Kontext nicht in ähnlicher Weise oder im selben Maße verbindlich sein müssen.

Es existieren aber auch in der Psychologie Stimmen, die für eine weites Verständnis von Gefühl plädieren. Verwiesen sei hier etwa auf PETZOLD (1995), der feststellt:

*„daß in Emotionen körperliche/physiologische, subjektiv-psychologische, geistige/kognitiv-reflexive, behavioral-aktionale und sozioökologische Komponenten in einem gegebenen sozialen und kulturellen Kontext/Kontinuum in Form von Verhalten/Expression zum Tragen kommen“ (PETZOLD 1995, S. 200; Hervorhebungen im Original).*

Diese Öffnung eines Gegenstandsverständnis zielt in gewisser Weise in eine Richtung, die der des herkömmlichen wissenschaftlichen Umgangs geradezu entgegengesetzt ist: Statt einen Gegenstand via Definition gleichsam vertraut zu machen, sein Verständnis „abzuschließen“, zielt Amplifikation auf die Wahrung seiner Komplexität, Offenheit

und Fremdheit, die immer wieder erneut das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse provozieren:

*„Sich auf das Fremde der Gefühle...einzulassen, meint Bereitschaft des Psychologen zur Preisgabe vorherrschender Erkenntnisapparate, mit denen Gefühl vertraut laboriert und gehalten wird...“ (BOTTENBERG 1995, S. 20).*

#### 4.1 Aspekt Selbst-Erleben

Wissenschaftliche Erörterungen von Erlebnisprozessen galten in der behavioristisch beeinflussten Psychologie über lange Zeit als problematisch bzw. obsolet. Diese Haltung begründete sich insbesondere in Schwierigkeiten der methodischen Erfassung von Erlebnisprozessen, wie sie etwa in der Diskussion um die Eignung der *Introspektion* (vgl. LEGEWIE/EHLERS, 1994, S. 161ff.) für den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn zum Ausdruck kam. Nach der Phase behavioristischer Dominanz etablierten sich Methoden wie *Adjektiv-Listen* (vgl. etwa BOTTENBERG, 1970a, 1976; JANKE u.a., 1997) und das von OSGOOD (1952) entwickelte „*Semantische Differential*“ in der Psychologie des Gefühls-Erlebens. Diese Methoden zeichnen sich gegenüber der Introspektion durch ein größeres Maß an Objektivität aus, zielen aber vorwiegend auf die Identifizierung von Dimensionen, die geeignet sind, das Gefühlserleben zu ordnen als darauf, die phänomenale Reichhaltigkeit zu erfassen, die sich dem Alltagsbewußtsein eröffnen kann. ULICH (1982) fordert aus diesem Grund eine „*Rehabilitierung des Alltagsbewußtseins*“ und eine methodische Offenheit, in der sich dieses abbilden kann.

#### *Gliederung des Gefühlserlebens*

EWERT (1982) unterscheidet drei Formen erlebter Gefühle:

- *Stimmungen* stellen diffuse, ungegliederte Gefühlserlebnisse von relativ langer Dauer dar, denen im gestaltpsychologischen Verständnis ein ‘Grund’-Charakter eigen ist, vor dem sich andere Erlebnisse als ‘Figur’ abheben. Sie weisen keinen unmittelbaren Objektbezug und keine „intentionale Gerichtetheit“ auf, was sie von anderen Gefühlserlebnissen unterscheidet. Kennzeichnend für Stimmungen ist das Fehlen einer Differenzierung von erlebtem *Ich* und erlebter *Welt*; das Welterleben wird von ihnen in charakteristischer Weise getönt.
- *Erlebnistönungen* stellen Gefühle dar, die an Empfindungen geknüpft sind (vgl. WUNDT, 1913). Aus der Vielfalt von Empfindungen resultiert dabei eine Mannigfaltigkeit möglicher emotionaler Erlebnistönungen, die deren Zahl sogar noch übersteigt, da die an die einzelnen Empfindungen gebundenen Gefühlserlebnisse im Bewußtsein zu einem einheitlichen Gesamterlebnis integriert werden („Einheit der Gefühlslage“).
- *Gefühle i.e.S.* weisen gegenüber Stimmungen und Erlebnistönungen einen „Figur“-Charakter auf. Sie sind gekennzeichnet durch eine zeitliche Entfaltung und eine „intentionale Gerichtetheit“ bezüglich der Mitwelt der erlebenden Person, wobei diese selbst als Teil ihrer Welt zum Bezugspunkt dieser Gerichtetheit werden kann.

Ungeachtet der berechtigten Frage, ob sich jedes Gefühlserleben umstandslos in dieses Schema einordnen läßt und die von EWERT angebotene Differenzierung nicht zu logischen Begriffsverwirrungen - etwa hinsichtlich des Unterschiedes zwischen Gefühl und Wahrnehmung - führt, erscheint die Differenzierung zwischen Stimmung, Erlebnistönung und Gefühl i.e.S. als fruchtbar, weil sie geeignet ist, mehrere Ebenen des Gefühlserlebens abzubilden, die zeitlich parallel zueinander liegen, sich gegenseitig beeinflussen und widersprüchliche Inhalte aufweisen können<sup>11</sup>.

### *Kennzeichnende Züge des Gefühlserlebens*

Neben der Gegliedertheit weist das Gefühlserleben einige charakteristische Züge auf, die im folgenden dargestellt werden sollen (vgl. auch BOTTENBERG/DABLER, 1997, S.33f.):

#### *Selbstbetroffenheit*

Gefühlserleben ist gekennzeichnet durch „Bedeutsamkeit“ bzw. „Nichtgleichgültigkeit“ (KRÜGER, 1928), die auch als „Selbstbetroffenheit“ (ULICH, 1982) oder „Ich-Involviertheit“ (BOTTENBERG, 1972) bezeichnet werden kann. Obwohl Gefühlserleben nicht unmittelbar beobachtbar ist und folglich als „privater Besitzstand“ der Person gilt, bindet es diese doch in die Welt ein, indem es sie in einer ursprünglichen, primären Weise über sich und die Welt orientiert (REVERS, 1972).

In diesem Zusammenhang ist die von der Tiefenpsychologie gestiftete Unterscheidung zwischen „Selbst“ und „Ich“ als fruchtbar anzusehen: Das Selbst stellt eine gesamtorganismische Größe dar, die nur in Beziehung zu ihrer Umwelt existieren kann und mit dieser in einem vielfältigen Austausch steht (etwa im Sinne des Stoffwechsels, der Informationsverarbeitung, der Kommunikation etc.). Das „Ich“ stellt die Instanz des bewußten Erlebens dar, welches allerdings - dies wird von der Tiefenpsychologie umfangreich thematisiert - nur *Teile* des gesamtorganismischen Geschehens repräsentiert (vgl. C.G.JUNG, GW6). Aspekte des Selbst, die dem Ich-Erleben zugänglich sind, bilden potentielle „Kristallisationskerne“ für emotionales Erleben.

Die Eingebundenheit des Selbst in seine Umwelt - seine „Ökosität“ (BOTTENBERG, 1996a) wird offenkundig durch die emotionale Relevanz von Dingen, Personen, Vorgängen, die nicht Teil des Organismus sind, aber über Identifikation durch das Ich den

---

<sup>11</sup> Wäre dies nicht möglich, hätte sich nie ein Begriff wie „Tragikomik“ etablieren können.

Status der Selbstrelevanz gewinnen. Gefühle bilden eine wichtige Basis der Welteinbindung des menschlichen Erlebens.

#### *Widerfahrnischarakter*

Gefühlserleben hat einen „*pathischen*“ Charakter; es ist durch „*Erleiden*“ gekennzeichnet. Obwohl es durchaus willentlich beeinflussbar ist, kann es nicht beliebig gesteuert werden, es bewahrt sich einen gewissen Grad an Spontaneität, der ihm einen passiven Zug verleiht: Die Person erlebt ihr Gefühl etwa „*wie von außen kommend*“, „*aus der Unbewußtheit emporsteigend*“ etc.

#### *Qualitätenreichtum*

Gefühle können mit vielfältigen Erlebnisqualitäten verbunden sein, worauf bereits bei der Beschreibung der Erlebnistönungen hingewiesen wurde. Möglich sind Erfahrungen von *Lust/Unlust*, *Wärme/Kälte*, *Spannung/Lösung*, *Erhebung/Erniedrigung* etc. (vgl. BOTTENBERG, 1972, S. 26ff.).

#### *Aktualität*

Charakteristisch für emotionales Erleben ist seine Entfaltung im Augenblick („*Hier-und-Jetzt*“). Kennzeichnend ist eine Aktualität und Präsenz, die im Moment des Erlebens eine große Dringlichkeit entfalten kann, welche sich zusammen mit dem Erleben wieder verflüchtigt.

#### *Wandelbarkeit*

Gefühlserleben ist in hohem Maße wandelbar. Dies ist der Alltagssprache bekannt, die z.B. davon spricht, daß sich Wut „*abkühlen*“ und Angst in „*Ärger*“ umschlagen kann.

#### *Selbstgenügsamkeit*

Gefühlserleben birgt für die Person ein Sinnpotential, das nicht von einer Eingebundenheit in einen Zweckzusammenhang abhängig ist. Dies bedeutet: Das Erleben von Gefühlen muß nicht zu Handlungskonsequenzen führen, als biologischer Vorteil verstanden oder als Ausdruck frühkindlicher Konflikte interpretiert werden, um für die Person wertvoll zu sein (ULICH, 1982).

#### 4.2 Aspekt Bewertung-Kognition

Vorgänge des menschlichen Erlebens wie Wahrnehmung, Vorstellung, Imagination, Erinnerung, Denken, Bewertung, die in der Psychologie übergreifend als *Kognitionen* bezeichnet werden können, stehen in einem vielfältigen Verhältnis zu Emotionen.

In der hier gewählten amplifikatorischen Perspektive wird Gefühl hinsichtlich seiner Beziehung zu Kognition betrachtet. Das heißt: Im vorliegenden Zusammenhang wird der emotionale Bezug verschiedener - übergreifend als Kognitionen bezeichneter - Prozesse angesprochen. Diese vorsichtige Formulierung ist notwendig. Der Versuch, das Verhältnis von Emotion und Kognition klar zu bestimmen, hat in der Psychologie zu erheblichen Verwirrungen geführt. Dies zeigt sich besonders deutlich in dem als „*Emotions-Kognitions-Debatte*“ bekanntgewordenen Streit zwischen LAZARUS (1984) und ZAJONC (1980, 1984, 1989; vgl. auch VOGEL, 1996). Während letzterer die teilweise Unabhängigkeit emotionaler Prozesse von kognitiven Einflüssen postuliert und zur Begründung phylogenetische Argumente und Laborbefunde anführt, kritisiert LAZARUS ZAJONCs Kognitionsbegriff als rationalistisch eingeschränkt. LAZARUS' Fassung des Kognitionsbegriffs beinhaltet jede subjektive Relevanz eines perzipierten Ereignisses und führt so zu einem Verständnis emotionaler Prozesse, das die Existenz von Kognitionen zwingend voraussetzt.<sup>12</sup>

Bereits diese überblicksartige Darstellung des Disputs macht deutlich, daß es sich hier weniger um ein empirisches als ein begriffliches Problem handelt: Je nachdem, wie „Kognition“ verstanden wird, ergibt sich ein unterschiedliches Verhältnis der Größen Kognition und Gefühl zueinander.

Interessanter als die inhaltliche Argumentation ist dabei der Umstand, daß es der Psychologie so schwer fällt, den Status ihrer eigenen Begriffe zu bestimmen. Symptomatisch ist in dieser Hinsicht die Stellungnahme ULICH (1982), der zum einen den *Artefaktcharakter* psychologischer Begrifflichkeiten betont (S. 30ff.), die in seinen Augen lediglich dazu dienen, verschiedene Aspekte eines einheitlichen Erlebens zu unterscheiden, der zum anderen jedoch das ablehnt, was er den „*konstruktivistischen Existenzvorbehalt*“ nennt (S. 64ff.). Damit ist die Auffassung gemeint, die Psychologie schaffe mit

---

<sup>12</sup> Nur am Rande verwiesen sei an dieser Stelle auf die Kritik von DÖRNER (1989) an der inflationären Verwendung des Kognitionsbegriffs.



der wissenschaftlichen Verbegrifflichung erst ihren Gegenstand. Für ULICH eine unzumutbare Position, weil sie in seinen Augen häufig mit einer Diskreditierung der subjektiven Alltagserfahrung einhergeht.

Die Schwierigkeit, zum einen Alltagsnähe herzustellen zu wollen, zum anderen wissenschaftliche Theorien mit Erklärungsanspruch zu entwickeln, die notwendigerweise allgemein und abstrakt sind, weist auf metatheoretische Probleme hin. Theoretische Begriffe haben letztlich keinen unmittelbar empirischen Gehalt, sondern sind nur geeignet, erfahrbare Wirklichkeit mehr oder weniger gelungen zu beschreiben. Die allmähliche Einführung des Kognitionsbegriffs in die behavioristische Psychologie war einem Erklärungsnotstand geschuldet und stellt keine Entdeckung eines bis dahin unbekannten psychischen Prozesses dar. Mit zunehmender Verbreitung der Kognitionspsychologie erweist sich nun zunehmend auch der Kognitionsbegriff als erklärungsbedürftig.

Das Unbehagen ULICHs gegenüber einer Theoriebildung, die sich arrogant von einem Alltagsverständnis der Menschen abhebt, mag bei einer Thematisierung des der Theorie zugrundeliegenden Menschenbildes verständlich werden<sup>13</sup>. BOTTENBERG (1991) kennzeichnet das vorherrschende anthropologische Modell der Psychologie als eines, in dem der Mensch letztlich als *mechanisch-maschinelle Größe* beschrieben wird. Kennzeichnend für dieses Modell ist die Betonung der grundsätzlichen Machbarkeit menschlichen Verhaltens, die Außerachtlassung der historisch-kulturellen Dimension und die Festlegung menschlichen Erlebens und Verhaltens auf einen mechanistisch definierten Ist-Zustand unter Ausklammerung seiner kreativen Potentialität.

Fand dieses Menschenbild in den behavioristischen Konzepten noch eine relativ grobe mechanistische Ausprägung, die dem technologischen Niveau der frühen Industriegesellschaft entsprach, so ist bei Betrachtung kognitiver psychologischer Theorien ihrer Ähnlichkeit zu elektronischen Datenverarbeitungsprozessen augenfällig. Die Metapher vom Menschen als Maschine findet hier einen computeranalogen Ausdruck. Die Beschreibung psychischer Prozesse unterliegt einer Schematisierung, die zu der Tendenz führt, psychologische Begrifflichkeiten als real existierende, sauber voneinander abgrenzbare Entitäten zu behandeln, deren fiktiven Charakter zu vergessen und derart „psychische Phantome“ aufzubauen. Das wissenschaftliche Bemühen, mittels einer exakten, logisch strukturierten Sprache Licht in das Dunkel psychischer Geschehnisse zu

---

<sup>13</sup> Zur Bedeutung von Menschenbildannahmen in der Psychologie vgl. GROEBEN u. ERG, 1991.

bringen, verfehlt so seine Intention: Wie vor einem Spiegel stehend, entdeckt die Wissenschaft nur fortwährend sich selbst.

Bei der Betrachtung des Bezuges von kognitiven Vorgängen zu emotionalen Prozessen führt diese Verengung zu einer tendenziellen Ausblendung solcher kognitiver Phänomene, die durch Offenheit und Divergenz gekennzeichnet sind und sich nicht ohne weiteres schematisieren lassen, wie z.B. die *Imagination*. Auf diese soll - neben Prozessen der Bewertung und der *Attribution* - im folgenden noch näher eingegangen werden.

### *Attribution*

Attribution stellt einen Spezialfall der Kognition dar, genauer die Zuschreibung von Ursachen zu Ereignissen (daher auch bezeichnet als *Kausalattribution*).

Dabei kann zwischen der *Attributionstheorie im engeren Sinne* und den *attributionalen Theorien* unterschieden werden (MEYER et al, 1993).

Die Attributionstheorie untersucht die Bedingungen, unter denen Ursachenzuschreibungen entstehen und Teil der "naiven Alltagspsychologie" von Menschen werden. Attributionale Theorien dagegen untersuchen Attributionen als unabhängige Variable hinsichtlich ihrer Auswirkung auf Erleben und Verhalten.

Attributionen können als funktionale kognitive Mechanismen verstanden werden, die der effektiven Umweltbewältigung dienen, indem sie Umweltereignisse kausal ordnen, sie vorhersagbar und kontrollierbar werden lassen (und sei es nur in der Vorstellung).

Mit Hilfe von attributionalen Theorien wurden verschiedene emotionspsychologisch relevante Konzepte entwickelt, wobei die Bedeutung kognitiver Prozesse im Laufe der Theorieentwicklung immer mehr in den Vordergrund rückte, während andere - insbesondere physiologische - Faktoren zunehmend als weniger bedeutsam angesehen wurden.

SCHACHTER und SINGER beschrieben 1962<sup>14</sup> ihr sehr populär gewordenes Experiment, in dem es ihnen gelang, bei durch Adrenalininjektion in einen Zustand unspezifischer Erregung versetzten Versuchspersonen durch Manipulation des Settings sehr unterschiedliche Gefühle hervorzurufen. Dabei wurden die Probanden über die Wirkungen der Injektion teilweise nicht oder gezielt falsch informiert. Die Manipulation des Set-

---

<sup>14</sup> Bereits 1924 berichtete MARANON von einem ähnlichen Versuch, aus dem er eine ähnliche Theorie ableitete.

tings erfolgte durch den Einsatz von Assistenten der Versuchsleiter, die in der Rolle von Mit-Probanden bewußt spezifisches emotionales Verhalten an den Tag legten (vgl. die ausführliche Darstellung bei MEYER et al, 1993).

In Folge der Auswertung des Experiments postulierten SCHACHTER und SINGER die Existenz von zwei notwendigen Bedingungen für das Gefühlserleben: Zum einen das Vorhandensein von physiologischer Erregung, zum anderen die Existenz einer Kognition, die als Ursachenerklärung für die Erregung geeignet ist. Dabei soll von der Stärke der unspezifischen Erregung die *Intensität*, von der Art der Ursachenerklärung die *Qualität* der Emotion abhängen.

SCHACHTER (1964) ging von zwei möglichen Formen der Emotionsgenese aus:

Im Normalfall geht mit bestimmten *Einschätzungen von Umweltereignissen* fast unmittelbar eine *Erregung des sympathischen Nervensystems* einher. Die *kognitive Rückführung der Erregung auf das Ereignis* hat das Erleben einer spezifischen Emotion zur Folge (REISENZEIN, 1985).

Im Sonderfall der Wahrnehmung einer unspezifischen Erregung, der nicht sofort eine Ursache zugeschrieben werden kann, erfolgt ein Ursachensuchprozeß aufgrund eines im Menschen verankerten Bewertungsbedürfnisses ("*evaluative need*"). Wird eine Ursache identifiziert, ist das Erleben einer entsprechenden Emotion die Folge.

Es wird deutlich, daß es sich bei den Emotionen in SCHACHTERs Modell um *post-kognitive Phänomene* handelt. Sie sind in ihrer Ausrichtung und teilweise auch in ihrer Intensität von der kognitiven Ursachenzuschreibung abhängig. Diese Unterscheidung der verschiedenen Komponenten eröffnet Freiheitsgrade: Emotionen werden nicht durch die Situationsmerkmale bestimmt, sondern wesentlich auch durch die individuelle Interpretation des Geschehens. So veranschaulicht das klassische Experiment von SCHACHTER und SINGER einen Sonderfall, nämlich das Entstehen von Emotionen durch *Fehlattributionen* (die Testpersonen führen ihre Erregung entsprechend ihrer Informiertheit nicht auf die erhaltene Injektion zurück, sondern auf Situationsmerkmale).

Auffallend ist die Ähnlichkeit von SCHACHTERs Konzept zu den *peripher-physiologischen* Ansätzen von JAMES und LANGE (vgl. 4.5), die ebenfalls die Bedeutung der Wahrnehmung physiologischer Gefühlskorrelate hervorhoben, ohne diese Wahrnehmungsprozesse jedoch genauer zu spezifizieren. Tatsächlich nimmt

SCHACHTER auf die Thesen von JAMES bezug und betont in Übereinstimmung mit ihm die Bedeutung physiologischer Erregung (MEYER et al, 1993) für das Entstehen von Emotionen.

Diese Auffassung wird nicht allgemein geteilt. VALINS (1966) stellt die Bedeutung tatsächlich vorhandener Erregung in Frage, indem er im Experiment Versuchspersonen falsche Werte über eigene Erregungszustände rückmeldete und so deren emotionales Erleben beeinflussen konnte (MEYER, 1983). Lediglich die Wahrnehmung physiologischer Erregung schien demnach für die Emotionsgenese relevant zu sein.

Außerdem ließen sich in Replikationsversuchen die experimentellen Ergebnisse von SCHACHTER und SINGER nicht bestätigen (vgl. MEYER, u.a. 1993). Wichtig war vor allem die Erkenntnis, daß Adrenalininjektionen nicht zu einer "wertfreien", unspezifischen Erregung führen, sondern zu generell schlechteren emotionalen Zuständlichkeiten der Versuchspersonen.

Auch die Notwendigkeit subjektiv wahrgenommener Erregung wird von verschiedenen Autoren bestritten (z.B. MEYER et al, 1993). So entwickelte WEINER (1982) eine Theorie, in der kognitive Faktoren (insbesondere Kausalattributionen) als hinreichend für die Emotionsentstehung gesehen werden. Dabei versucht er, Attributionen und Emotionen zu spezifizieren und aufeinander zu beziehen.

Für WEINER entstehen Emotionen in einen sequentiellen kognitiven Interpretationsprozeß, in dem zunehmend komplexere Kognitionen zunehmend komplexere Emotionen bestimmen. Dieser Prozeß vollzieht sich in zwei zeitlich aufeinanderfolgenden Phasen, die jeweils für sich genommen Gefühle zur Folge haben können:

- 1) Auf die Wahrnehmung eines Ereignisses erfolgt dessen Bewertung als positiv oder negativ in bezug auf die persönliche Zielerreichung. Die Folge dieser Bewertung ist eine *ereignisabhängige* Emotion.

- 2) Daraufhin erfolgt die Interpretation des Ereignisses in den drei Dimensionen *Lokation* (interne/externe Verursachung), *Kontrollierbarkeit* und *zeitliche Stabilität*. Das heißt, der Umstand, ob ein Ereignis selbst- oder fremdverursacht, andauernder oder vorübergehender Natur und kontrollierbar oder nicht ist, hat verschiedene Emotionen zur Folge.

Diese werden von WEINER als *dimensionsabhängige* Emotionen bezeichnet.

Nach WEINERs Auffassung bleiben die undifferenzierteren ereignisabhängigen Emotionen neben den differenzierten attributionsabhängigen Emotionen weiter bestehen. Sein Hauptaugenmerk liegt dabei aber auf letzteren.

Besonders bedeutsam für soziale Prozesse ist der Grad der einer Person von ihrer Umwelt zugesprochenen *Kontrollierbarkeit*. Ob das Verhalten einer Person von ihr kontrolliert werden kann oder nicht, spielt für die emotionalen Reaktionen ihrer Mitmenschen eine entscheidende Rolle. Dies spiegelt sich auch in Gesetzgebung und Rechtsprechung wider, wo die Begriffe der *Strafmündigkeit* und *Einsichtsfähigkeit* für die Beurteilung von Straftaten große Bedeutung haben. WEINER u.a. (1986) untersuchten in diesem Zusammenhang den Wandel in der Hilfsbereitschaft gegenüber Personen mit Erkrankungen, für deren Entstehung ein unterschiedlicher Grad an eigener Verantwortung vorausgesetzt werden kann (z.B. angeborene Blindheit und Aids). Die Autoren konnten zeigen, daß sich die Hilfsbereitschaft gegenüber diesen Betroffenen Gruppen bei stärkerer Zuschreibung von Eigenverantwortung signifikant verringert.

In einer Reihe von Experimenten konnte WEINER den Zusammenhang zwischen Emotionen und Attributionen aufzeigen und präzisieren. So stellt er fest, daß die Wahrnehmung emotionaler Reaktionen der sozialen Bezugspersonen bei Probanden Rückschlüsse auf kognitive Einschätzungen ihres Gegenübers zur Folge hat und ihre Selbsteinschätzung beeinflußt (WEINER; 1982).

Bedeutsamer als diese recht alltägliche Feststellung erscheint das Ergebnis mehrerer Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen Emotionen und Verhalten, in denen u.a. gezeigt wurde, daß die attributionale Einordnung eines Zustandes von Hilfsbedürftigkeit in die Dimension Kontrollierbarkeit sich nicht *direkt* auf das Hilfsverhalten auswirkt, sondern über das Erleben entsprechender Emotionen wie "*Mitleid*" und "*Ärger*" vermittelt wird.

Kritik erfuhr WEINERs Konzept bezüglich des von ihm entwickelten Emotionsmodells und seiner Forschungsmethodik. So erscheint der Bezug von Emotionen auf das Erreichen von Handlungszielen nur unter Heranziehung eines sehr allgemeinen Zielbegriffs plausibel. Die zeitliche Aufeinanderfolge von ereignis- und attributionsabhängigen

Emotionen ist nicht unbedingt generalisierbar. Beide Prozesse könnten auch gleichzeitig erfolgen.

Außerdem wurde WEINERs Beschränkung auf *bewußte* Attributionen bemängelt, die eine Erklärung spontaner emotionaler Reaktionen schwierig macht.

Da WEINER sich in seinen Untersuchungen meist auf Fragebogenstudien beschränkte, erfolgt keine direkte Beobachtung von Emotionen, sondern u.U. nur die Erfassung von Selbstbeobachtungsdaten (vgl. MEYER et al, 1993).

Am schwersten wiegen die kritischen Einwände, die darauf hinweisen, daß WEINER weniger kausale als begriffsanalytische Zusammenhänge offenbart und damit Pseudoempirie betreibt (LAUCKEN, 1989; BRANDSTÄDTER, 1987).

### *Positionsschema und Kognitionsfiguren*

BOTTENBERG (1996b, 1972) entwickelte ein Modell, das die Beziehung zwischen kognitiven Bewertungen und Emotionen abbildet, ohne körperliche Erregung vorauszusetzen.

Dieses Modell geht davon aus, daß Personen immer in Situationen positioniert und auf bestimmte Merkmale dieser Situationen bezogen sind (in Form von Intentionen, Vermutungen, Zielen etc.).

*„Die Person ist in einer Situation, in dem, was ihr gemäß ihren Potentialitäten des Erlebens-Verhaltens jeweils insgesamt gegeben ist (als materielle, immaterielle Vorgänge, Zustände, Dinge usw.). Dabei entsprechen einander Fülle der Möglichkeiten der Gegebenheiten und Fülle der Potentialitäten des Erlebens-Verhaltens“ (BOTTENBERG, 1995, S. 26).*

Die Beziehungen der Person in der Situation werden strukturiert durch unmittelbare, intuitive und unwillkürliche Bewertungen. Diese „vorbewußten“ *Primärbewertungen* (vgl. ARNOLD, 1960) beziehen sich auf die Situationsmomente hinsichtlich ihrer Qualität für die Person (etwa Gunst, Zuträglichkeit, Zurückweisung).

*„Gefühl ist hier Stiftung der Bedeutung, durch die eine Situation die Person unmittelbar angeht, sie in radikalen Hinsichten betrifft, für sie relevant wird. Von Seiten der Person ist Gefühl die ursprüngliche Einschätzung einer Situation auf ihre Handlungsentsprechung, indem sie etwa für Handlung unmittelbar als fördernd oder hemmend eingeschätzt wird“ (BOTTENBERG, 1972, S. 197).*

Durch die Primärbewertungen bildet sich eine grundlegende Beziehungsstruktur der Person zu Merkmalen der Situation. Diese Beziehungsstruktur wird als *Positionsschema* bezeichnet.

Auf einer weiteren Stufe der kognitiven Verarbeitung erfolgt eine Ausarbeitung und Spezifizierung der einer Person zugänglichen Wahrnehmungsmuster, Interpretationsweisen, Bewertungen und Attributionen. Diese werden von BOTTENBERG (1972) als *Kognitionsfiguren* bezeichnet.

Interessant an diesem kognitionstheoretischen Emotionsmodell ist die differenzierte Betrachtung der unterschiedlichen kognitiven Anteile bei der Emotionsentstehung. Das Konzept der Primärbewertung erlaubt es, den Informationsgehalt von Gefühlen theoretisch zu fassen, ohne eine rational-bewußte Informationsverarbeitung voraussetzen zu müssen. Die primäre Bewertung erfolgt auf einer gewissermaßen organismischen, dem Bewußtsein nur begrenzt zugänglichen Ebene. Dies erklärt, warum Gefühle trotz ihres Bewertungsgehaltes als spontanes Widerfahrnis erlebt werden können.

Zugleich erfaßt das Konzept der Kognitionsfigur den Einfluß höherstrukturierter reflexiver kognitiver Prozesse auf das Emotionsgeschehen. Durch Abgrenzung der Kognitionsfiguren von der Primärbewertung wird es in diesem kognitiven Emotionsmodell vermieden, Gefühle implizit zu „rationalisieren“.

#### *Zur Bedeutungsstruktur von Emotionswörtern*

MEES (1991; vgl. auch ORTONY u.a., 1988) stellt einen Ansatz vor, der zu den kognitiven Theorien gezählt werden kann und sich durch explizite methodologische und wissenschaftstheoretische Reflexion hervorhebt.

In der Fundierung seines Ansatzes bezieht sich MEES weitgehend auf LAUCKENs Ausführungen zu den "*Denkformen der Psychologie*" (LAUCKEN, 1989). LAUCKEN unterscheidet zwischen zwei Formen der wissenschaftlichen Analyse: Während die *Bedingungsanalyse* die Wirklichkeit begrifflich zergliedert und als zeitlich strukturiertes Abfolgegeflecht räumlich bestimmbarer und kausal aufeinander bezogener Ereignisse auffaßt, sieht die *Verweisungsanalyse* die zu untersuchenden Gegebenheiten in ihrer Kontextabhängigkeit und versteht sie nicht als sinnlich, sondern geistig erfaßbare Gehalte, deren Beziehungen zueinander mehr oder weniger eng sein können.

Hinter dieser Unterscheidung steht der Versuch einer Abgrenzung des geisteswissenschaftlichen Denkens vom kausalen Determinismus, den LAUCEKN den Naturwissenschaften zuschreibt. Während ersteres eine *ideelle* Welt zum Gegenstand hat, bezieht sich letzterer auf die *sächliche* Körperwelt.

Wird nun versucht, Verweisungsbeziehungen bedingungsanalytisch zu fassen, so ent-

stehen nach LAUCKEN sogenannte "*hybride Theorien*", die von kategorial problematischen Fragen ausgehend zu ebenso problematischen Aussagen gelangen. Im Bereich der Emotionspsychologie wären das z.B. Ansätze, die Gefühlserleben auf der Basis von Informationsverarbeitungsprozessen erklären, es einem funktionalen Determinismus unterwerfen oder in Abhängigkeit von physiologischen Faktoren setzen.

LAUCKEN betont die Bedeutung von Erlebnis- und Bewußtseinsprozessen, distanziert sich aber von der traditionellen Bewußtseinspsychologie, da diese in seinen Augen versuchte, Bewußtsein in bedingungsanalytischer Reflektion zu erfassen. Dies ist nach LAUCKENs Ansicht sinnlos, da es zum einen unmöglich ist, das Bewußtsein in isolierte Einheiten zu zergliedern und weil zum andern die Reflektion von Bewußtseinsvorgängen ein Paradox darstellt, da das Bewußtsein sich nicht selbst als neutraler Beobachter gegenüberstehen kann.

LAUCKEN plädiert für eine "*phänographische Bewußtseinsbetrachtung*", wobei er unter "*Phänographie*" eine methodisch geordnete Beschreibung der Lebenswelt im Sinne des Husserl-Schülers SCHAPP (1959) versteht. Die Erfassung des Bewußtseins soll dabei nicht reflexiv, sondern "*innewerdend*" erfolgen. Der Lebenswelt als Ort, wo Menschen unmittelbar und bewußt da sind, stellt LAUCKEN die Geisteswelt der Informationen und die Körperwelt der (im weitesten Sinne) sinnlich erfahrbaren Ereignisse gegenüber.

Die Lebenswelt konstituiert sich aus gelebten "*Geschichten*". Diese stellen thematische Konfigurationseinheiten lebensweltlicher Gegebenheiten dar und zeichnen sich durch relative Geschlossenheit, thematische Geordnetheit und einen gewissen Grad an innerer Stimmigkeit aus.

LAUCKEN begreift lebensweltliche Geschichten als lediglich aus sprachlichen oder sprachäquivalenten Äußerungen erschließbar. Eine unmittelbare Teilhabe an der Lebenswelt einer Person ist somit nicht möglich.

"*Sprache*" ist in LAUCKENs Begriffssystem Bestandteil der Geisteswelt, die aus geistigen Gehalten oder Informationen und deren Verarbeitung besteht und deren angemessene Erkenntnismethode die „*Logographie*“ darstellt. Diese ist zu verstehen als verweissungsanalytische Beschreibung der in der Geisteswelt enthaltenen logischen Strukturen. Den Gehalten der Geisteswelt spricht LAUCKEN eine transsubjektive, also vom Individuum unabhängige, Qualität zu.

Zwischen Geistes- und Lebenswelt besteht nach LAUCKEN eine "*Ermöglichungsbe-*



ziehung". Dies bedeutet, daß die in einer Sprachgemeinschaft vorfindbaren Begrifflichkeiten die Variabilität lebensweltlicher Erlebnismöglichkeiten bedingen. LAUCKEN konstatiert zwar auch die Möglichkeit der Beeinflussung der Sprache durch lebensweltliches Erleben (wie sonst wäre denn auch die historische Veränderung der Sprachkultur zu erklären), schätzt diese jedoch in ihrer Bedeutung als relativ gering ein, da er das Erleben der Lebenswelt als ein vorwiegend Individuelles begreift: Das einzelne Individuum kann "nicht allein das Angebot der Sprache verändern" (MEES 1991, S.25).

Auf das Gefühlsgeschehen bezogen bedeutet dies, daß Gefühlsbegriffe die Möglichkeiten vorgeben, die eine Sprachgemeinschaft für emotionale Zuständlichkeiten vorsieht. Das sprachliche Inventar spiegelt die in einer Kultur ausgebildeten Möglichkeiten und Gewohnheiten des Fühlens wider. Emotionales Selbsterleben wird von LAUCKEN somit als Teil eines sozialen und kulturellen Prozesses begriffen.

Aus dieser Auffassung von der Sprache als "Ermöglichungsbedingung" für emotionales Erleben leitet sich MEES' Forschungsmethodik ab. Sein Ziel ist die Ermittlung explizierter, analytisch wahrer Sätze der Psychologie des "*common-sense*" durch die Erschließung von Regeln, die dem Gebrauch von Emotionswörtern zugrundeliegen. Den analytischen Kern aller Emotionen stellen nach MEES positive und negative Bewertungen dar: Jemand bewertet etwas/jemanden in bezug auf etwas. Die in syndromatischen Emotionsdefinitionen oft angeführten physiologischen, mimisch/gestischen und motivationalen Komponenten stellen nach seiner Ansicht lediglich Symptome, aber nicht Kriterien für Gefühle dar.

In seiner Untersuchung expliziert MEES die analytisch wahren Kernbedeutungen einer Reihe von *Emotionstypen*. Emotionstypen sind Gruppen von Emotionen, denen jeweils ein konstitutives Merkmal gemeinsam ist. Grundsätzlich unterscheidet MEES drei Klassen von Emotionen:

- 1) *Ereignisfundierte* Emotionen, deren zugrundeliegende Bewertungen auf persönlichen Zielen und Wünschen basieren (z.B. *Freude* als eine Emotion, die auf ein erwünschtes Ereignis folgt).
- 2) auf *Tun/Lassen* von Urhebern bezogene Emotionen, deren Bewertungen sich an Normen und Standards orientieren (z.B. *Zorn* als eine Emotion, die eintritt, wenn die tadelnswerte Tat eines anderen mißbilligt wird).
- 3) *Person/Objekt-bezogene* Emotionen (auch "Beziehungsemotionen"), deren Bewertungen aus persönlichen Werten, Vorlieben und Abneigungen resultieren (z.B. *Verach-*

tung als eine Emotion, die eintritt, wenn eine Person bzw. ein Objekt bezüglich seiner Eigenschaften oder Fähigkeiten geringgeschätzt wird).

Durch die Ausdifferenzierung verschiedener Aspekte des Bewertungsprozesses gelangt MEES zu einer Gesamtstruktur der Emotionstypen. Dabei unterscheidet er „kühle“ kognitive Bewertungen von Emotionen durch einen besonderen Grad von Intensität, den er letzteren zuspricht.

MEES betont, daß zwischen den Elementen der Struktur lediglich logische, aber keine chronologischen Beziehungen bestehen. Die allgemeinen Bewertungen stellen keine distinkten oder primären Emotionen dar, sondern lediglich logische Überkategorien, welche die Entstehung erlebbarer Emotionen ermöglichen. MEES expliziert eine Vielzahl von Emotionsbegriffen und gelangt schließlich zu einer Unterscheidung von 34 unterschiedlichen Emotionstypen mit 140 Varianten, wobei er hervorhebt, daß diese Anzahl historisch variabel ist.

Da MEES seinen Ansatz weitgehend auf die metatheoretischen Überlegungen von LAUCKEN (1989) aufbaut, ist es sinnvoll, auf einige Aspekte dieser Gedanken einzugehen. Durch die Unterscheidung zwischen Bedingungs- und Verweisungsanalyse postuliert LAUCKEN die Notwendigkeit einer eigenständigen Beschreibungsform für Erlebnis- und Bewußtseinsprozesse. Dabei hebt er die Bedeutung der Sprache für das Bewußtsein hervor, ein Gedanke der bereits auf Wilhelm von HUMBOLDT zurückgeht und in neuerer Zeit in der Kulturanthropologie durch die *SAPIR/WHORF-Hypothese* aktualisiert wurde. E.SAPIR (1921) postulierte eine Abhängigkeit menschlichen Erlebens von der Sprache durch unbewußte Projektion von sprachlich implizierten Erwartungen in das Feld der Erfahrung. SAPIRs Schüler B.L. WHORF (1963) radikalisierte dessen Thesen, indem er von einer "*linguistischen Determinierung*" erlebter Wirklichkeit durch Grammatik und Begriffslexikon ausging.

LAUCKEN und MEES legitimieren mit ihrer Hervorhebung der Bedeutung der Sprache ihre logographische Vorgehensweise. Die konsequente Anwendung der Thesen von SAPIR und WHORF führt jedoch zu zwei Problemen: Zum einen wird es schwierig, den historischen Wandel der Sprache zu erklären, wenn die Lebenswelt derart in Abhängigkeit von der Geisteswelt gesetzt wird. Zum anderen wird der Aspekt der individuellen Aneignung von Sprache und ihrer kreativen Anwendung und Ausformung vernachlässigt, wie sie sich zum Beispiel in der Entwicklung von Subkulturidiomen ausdrückt. So verweist etwa OKSAAR (1987) auf die Freiheit des Menschen, von den end-

lichen Mitteln der verfügbaren Sprachen unendlichen Gebrauch zu machen, wobei völlige Unabhängigkeit allerdings nie erreichbar ist.

Es ist schließlich zu bezweifeln, daß MEES logische Begriffsexplikationen, deren sprachanalytischer Wert unbestreitbar ist, einen geeigneten Angang an das Gefühlserleben darstellen, da ihnen eine Äußerlichkeit anhaftet, die es schwierig macht Gefühl als Widerfahrnis adäquat zu erfassen. Trotz der Einbeziehung der Intensitätsvariable in seine Emotionsdefinition, die eine Unterscheidung von Gefühlen und "kühlen" Bewertungen ermöglichen soll, erscheint der Ansatz von MEES lediglich als eine voraussetzungsvollere und elaboriertere Weiterentwicklung des attributionstheoretischen Konzeptes von WEINER (1982).

### *Imagination*

Imagination kann als ein kognitiver Prozeß i.w.S. verstanden werden, der zu einer „bildlichen Vorstellung“ führt. Dieser Prozeß weist folgende Kennzeichen auf (BOTENBERG, 1995b):

- Vorhandensein einer quasi-wahrnehmungsmäßigen, anschauungsnahen, bildhaften Erfahrung, die in Abwesenheit von den Reizen zustandekommt, die das „echte“ Wahrnehmungsbild hervorrufen.
- Ein breites Spektrum von Erlebens- und Verhaltenskonsequenzen.
- Die Möglichkeit eines aktiven/reaktiven Bezuges der Person auf diese Erfahrung, wodurch diese relativ variiert (z.B. „herbeigerufen“, „entlassen“, „weggeschoben“) werden kann.

Imagination weist einen engen Bezug zur *Phantasie* auf. Verwiesen sei hier auf LERSCHs (1970) Differenzierung der Phantasie-Vorstellungen nach dem Grad ihrer Realitätseinbindung (Spielphantasie, Wunschphantasie, planende Phantasie, schöpferische Phantasie).

Besondere Bedeutung und einen hervorgehobenen Bezug zu Gefühl erfährt Imagination in der *Komplexen Psychologie* C.G. JUNGs, für den sich Seelisches primär bildhaft darstellt. Die von ihm als „Komplexe“ bezeichneten - im Unbewußten - angesiedelten seelischen „*Energiezentren*“ finden ihren Ausdruck im Bewußtsein in symbolischen Sinnbildern. Charakteristisch für einen Komplex ist die Verbindung solcher Bilder mit

Emotionen. Emotionen und bildhafte Prozesse sind nach C.G. JUNG stark aufeinander bezogen. KAST hebt hervor,

*„daß die Imagination ein grundlegendes Prinzip der menschlichen Verarbeitung von Informationen und Emotionen ist“ (KAST, 1988, S. 21).*

Das emotionale Erleben erfährt durch die Entbundenheit der Imagination von konkreten Reizkonstellationen eine erhebliche Weitung seines Möglichkeitsraumes. Hervorzuheben ist, daß die oben beschriebenen Kognitionsfiguren auch als *Imaginationsfiguren* verstanden werden müssen. Imagination ist an kognitiv-bewertenden Prozessen beteiligt. Sie beeinflusst - in unterschiedlichem Ausmaß, in verschiedener Form - die Wahrnehmung der Situation und die Wirklichkeitsauffassung der Person (BOTTENBERG/DABLER, 1997, S. 44).

#### 4.3 Aspekt Motivation

In der Psychologie wurde bereits früh ein enger Bezug zwischen Gefühlen und Motivation gesehen (vgl. LEEPER, 1948; BOTTENBERG, 1972; SCHMIDT-ATZERT, 1996). Dabei ist auch die Tendenz zu beobachten, emotionale Prozesse unter das Motivationsgeschehen zu subsummieren - ein Umstand, der den theoretischen Fortschritten der Motivationspsychologie und ihrer Popularität in den 60er und 70er Jahren und den damit kontrastierenden Schwierigkeiten der Emotionspsychologie geschuldet sein mag.

Gefühle können als Motive folgende Wirkungen entfalten (BOTTENBERG/DAßLER, 1997, S. 45):

- *Energetisierung* (Aktivierung, Erregung) des Erlebens/Verhaltens.

So kann Freude als Quelle des Schaffens wirken, Angst als Motor der Anstrengung, Haß als Ausgangsmotiv für politisches Handeln usw. Der energetische Einfluß kann aber auch „negativer“ Qualität sein: Verzweiflung kann lähmen, Trauer kann zu Handlungsunfähigkeit führen. Hier erfolgt dann eine *Demotivation*.

- *Ausrichtung* des Erlebens/Verhaltens.

Aus der Trauer kann Suche nach einem tröstenden Menschen resultieren oder eine furchtsame Flucht vor der Bedrohung in die Sicherheit erfolgen. Menschen können aufgesucht werden, um das Glücksgefühl mit ihnen zu teilen.

- *Lenkung bestimmter Umgangsformen* mit Gefühl.

Gefühl kann selbst zum Motiv werden, das bestimmte Formen eines *metaemotionalen Umgangs* anregt. Dies kann sich auf das *Verhalten* beziehen, wie beim Umhegen einer geliebten Person, Verweilen in einer glücklichen Situation u.ä.

Aber auch *erlebnisbezogene Umgangsformen* sind möglich: Ich kann die Absicht verfolgen, mich zu amüsieren, um dem Gefühl der Einsamkeit zu entfliehen. Ich kann aber auch Lust dabei empfinden, mich bestimmten Gefühlen hinzugeben (z.B. der Sentimentalität eines Kinofilmes).

Die motivationale Wirkung von Gefühlen kann auf zwei Ebenen unterschieden werden. Dabei kommt die bereits eingeführte Differenzierung von *Originärem Gefühl*, *Affektozept* sowie *MetaEmotion* zum tragen.

Auf einer ersten Ebene (*Motivation 1. Ordnung*) können die motivationalen Wirkungen von Affektozepten und originären Gefühlen betrachtet werden. Dabei erscheinen Gefühle zum einen als relativ autonome Größen, die Verhalten auslösen oder anregen kön-

nen (vgl. für den Zusammenhang Frustration/Ärger/Aggression etwa BERKOWITZ, 1962; SELG, 1997; KORNADT, 1982). Zum anderen können Gefühle als Komponenten umfassender *Motiv-Systeme* gesehen werden (vgl. für die Bedeutung von *Empathie* für Prozesse des „*Helfens*“, bzw. *Altruismus*, *Adjution*: SCHINDLER u. BOTTENBERG, 1984; BOTTENBERG u.a., 1979; BATSON u. COKE, 1981).

Auf einer zweiten Ebene können MetaEmotionen unter dem Aspekt motivierender Wirkung betrachtet werden (*Motivation 2. Ordnung*). Hiermit ist das Motiv der Person gemeint, *bestimmte Gefühle auf eine bestimmte Art und Weise zu erleben*. Im Gegensatz zur ersten Ebene ist hier nicht von einem *in der Situation vorhandenen* Gefühl die Rede, das ein bestimmtes Verhalten generiert, sondern das *nicht vorhandene - aber antizipierte - Gefühl* wird zum Auslöser eines - meist aufsuchenden oder vermeidenden - Verhaltens. Als Beispiele für verschiedene Motive eines metaemotionalen Gefühlsbezuges seien genannt:

- Das *Sicherheitsmotiv* im Sinne MASLOWs (1973, 1978). Dieses führt dazu, Gefühle so zu behandeln, daß

- „- die emotionale und kognitive ‘Ordnung’, die ‘etablierte Kultur’ der Person-Welt-Beziehungen, soweit wie möglich erhalten bzw. bei vorübergehenden Veränderungen (registriert als Verlust, Störung u.ä.) wiederhergestellt werden (Konservierung der erarbeiteten Ordnung);
- die ‘Geborgenheit’ in vertrauten Gefühlen bewahrt wird - mit der Tendenz, solche Sachverhalte (Situationen, Kognitionen, Gefühlsausdrucksformen, emotionale Sprechweisen) abzuwehren, die die Geborgenheit gefährden könnten: Abwehr von Fremdheit. Es geht hier um den Schutz des vertrauten Gefühlslebens, um Abschirmung gegen die Risiken des Unbekannten“ (BOTTENBERG/DAßLER, 1997, S. 48).

Das „*Neugiermotiv*“ i.S. ZUCKERMANs (1979, 1984) bezeichnet das Streben nach möglichst abwechslungsreichen, komplexen Eindrücken, wobei auch physische und psychosoziale Risiken nicht gescheut werden. Auf Gefühl bezogen meint dies ein Motiv der Person, neuartige und ungewöhnliche Gefühlssituationen aufzusuchen bzw. zu provozieren und diese intensiv zu „durchleben“ (vgl. etwa die vielfältigen Angebote einer „psychotherapeutischen Freizeitkultur“).

#### 4.4 Aspekt Ausdruck

Gefühlsausdruck kann unterschieden werden in *nicht-sprachlichen* (*non-verbalen*) und *sprachlichen* Ausdruck (der hier in einem eigenen Abschnitt behandelt wird). Diese schlichte Unterscheidung zweier Ausdrucksaspekte ist irreführend, da sie suggeriert, daß durch sie zwei Sphären vergleichbarer Größe und Komplexität voneinander geschieden werden. Der non-verbale Ausdruck erfolgt jedoch in einer derartigen Vielzahl von Komponenten und so großen kulturellen Vielfalt, daß die verbreitete begriffliche Dichotomisierung dem nicht gerecht wird. Ohne die Bedeutung von Sprache schmälern zu wollen, kann daher davon ausgegangen werden, daß die negative Kennzeichnung der Vielfalt nicht-sprachlicher Ausdruckskomponenten als non-verbal einer kulturellen Verengung entstammt, die es erschwert, die Relevanz dieser Prozesse zu würdigen.

Mit dem emotionalen Ausdruck ist ein Aspekt angesprochen, dem bei der Betrachtung pädagogischer Praxis eine erhebliche Bedeutung zukommt. Diese Bedeutung resultiert aus der herausragenden Rolle des Gefühlsausdrucks für die das pädagogische Handeln relevanten interaktiven und kommunikativen Prozesse. *Interaktion* und *Kommunikation* können unterschieden werden: Während *Interaktion* eine Beziehung wechselseitiger erlebens- und verhaltensmäßiger Aktion/Reaktion bezeichnet, ist *Kommunikation* hervorgehoben durch die *Stiftung und Vermittlung von Bedeutung*, die mit der Interaktion einhergeht und von den Kommunikationspartnern oder außenstehenden Beobachtern erkannt und thematisiert werden kann (BOTTENBERG, 1996).

Diese Unterscheidung erscheint sinnvoll, auch wenn sie in vielen Fällen nicht objektiv zu treffen ist. Bei der Betrachtung des emotionalen Ausdrucks erlaubt es diese Differenzierung zu erfassen, wie sich durch den Ausdruck Bedeutungsgehalte vermitteln und wie weitgehend diese dadurch bestimmt und variiert werden.

*„Die verbal geäußerte Frage „Mußt du jetzt schon gehen?“ läßt allein für sich genommen wenig Rückschlüsse auf Befindlichkeit, Motive und Bedürfnisse der sprechenden Person zu. Steht uns diese Person jedoch mit Stirnrunzeln, in die Seite gestemmen Armen und aufrechter Körperhaltung frontal gegenüber und spricht sie den Satz laut und klar artikuliert, mit fester Stimme und Betonung auf dem ersten Wort, so wird sich uns mit hoher Wahrscheinlichkeit der Eindruck aufdrängen, daß sie sehr ärgerlich ist und die Frage als Vorwurf versteht. Hat die sprechende Person jedoch feuchte Augen, nach unten gezogene Mundwinkel, eine in sich zusammengesunkene Körperhaltung und eine leise, zitterige Stimme, so werden wir eher annehmen, daß sie von Gefühlen wie Trauer oder Verzweiflung erfüllt ist und mit der Frage die Bitte an uns richtet, sie nicht zu verlassen“ (BOTTENBERG/DAßLER, 1997, S. 51).*

Das Vorhandensein des nicht sprachlichen Gefühlsausdrucks bildet eine wichtige Voraussetzung für eine angemessene Decodierung der Mitteilung des Gegenübers. Dafür gibt es Gründe, die der Pragmatik der Alltagskommunikation geschuldet sind und solche, die den Inhalt der Kommunikation betreffen:

- Alltagskommunikation ist in der Regel bestimmt durch situative Gegebenheiten, die eine umfängliche sprachliche Ausformulierung der Mitteilungen erschweren. Semantische Genauigkeit und regelgerechte Syntax treten zugunsten der Spontaneität der Äußerungen und der schnellen Abfolge der Kommunikationssequenzen in den Hintergrund. Der parallel zu den geäußerten Sprechakten mitlaufende nonverbale Ausdruck liefert diejenigen Informationen, die durch formalsprachliche Mängel verlorengehen.
- Nonverbaler Gefühlsausdruck informiert die kommunizierenden Personen über das Selbsterleben ihres Gegenüber. Dabei können Übereinstimmungen oder Divergenzen von sprachlicher Mitteilung und emotionaler Expression auftreten; der Ausdruck kann sich mit der sprachlichen Information decken - und sie derart verstärken - aber auch zu ihr in Kontrast treten, ihr Gewicht mindern (etwa bei Ironie), sie gar konterkarieren (etwa in Form einer *double-bind*-Kommunikation, vgl. BATESON u.a., 1975). Dabei sind durch die Vielzahl der beteiligten Komponenten (Blick, Stimme, Gestik, Haltung etc.) zahlreiche Variationen möglich.<sup>15</sup>

#### *Nonverbale Ausdrucks-Komponenten*

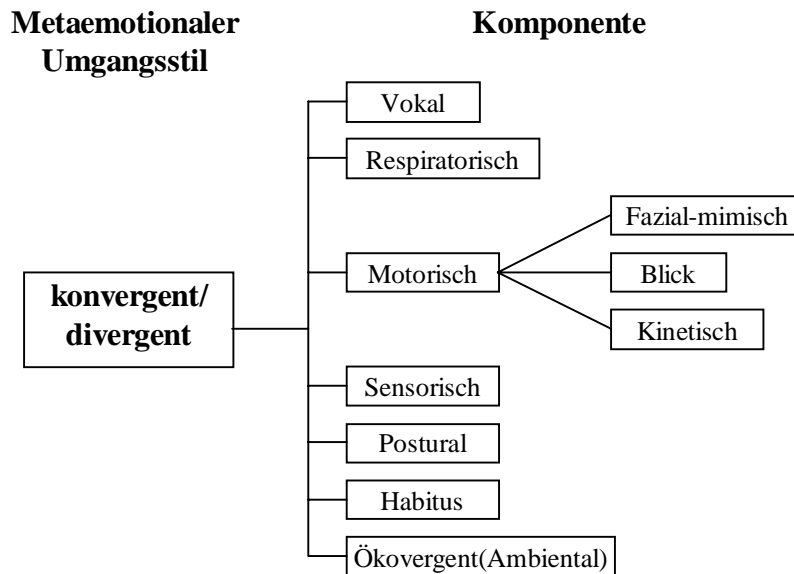
An der non-verbalen Kommunikation sind verschiedene Komponenten beteiligt, je nachdem, welche Körper-Umwelt-Bereiche (z.B. Gesicht, Position im Raum) unterschieden werden. Der Stellenwert dieser Ausdrucks-komponenten ist abhängig von

- der Eigenart des jeweiligen Gefühls,
- von Merkmalen der Person und der Situation,
- von metaemotionalen (kulturellen) Regeln.

---

<sup>15</sup> Die Bedeutung nonverbaler Kommunikation wird offensichtlich bei der Nutzung neuer Kommunikationsmedien wie „E-Mail“ oder „Internet-Chats“. Der Anspruch an diese Kommunikationswerkzeuge als Mittel zum schnellen, pragmatischen Austausch führt zum Konflikt zwischen dem Bedürfnis nach Knappheit der sprachlichen Mitteilung und dem nach Vollständigkeit der Information. Die umfangreiche sprachliche Explikation innerer Zustände im Briefzeitalter gilt hier als deviant; niemand möchte seitenlange E-Mails lesen. Stattdessen wird auf schematisierte mimische Ausdruckspiktogramme („Emoticons“) zurückgegriffen, die allerdings oftmals nicht ausreichen, um Mißverständnisse auszuräumen oder zu verhindern.





**Abb. Nonverbale Ausdrucksweisen: Komponenten**  
(aus: BOTTENBERG u. DAßLER, 1997, S. 60)

#### *Vokale Komponente: Stimme*

Ausdrucksrelevant sind eine Anzahl stimmlicher Merkmale. So sind zu unterscheiden (s. ESPENSCHIED, 1985; FÄHRMANN in SCHERER, 1982):

- Tonhöhe (*Stimmlage*).
- Lautstärke.
- Stimmfülle (*Volumen*): Großer Stimmfülle entspricht physikalisch ein großer Amplitudenausschlag und ein breites Klangband (dichtes Gewebe aus Grundton, Obertönen u.a.); geringer Fülle entspricht ein geringer Amplitudenausschlag mit schmalem Klangband.
- Klangfarbe (*Timbre*), z.B.: hell versus dunkel, warm, weich versus kalt, scharf, schrill.
- Tempo.
- Rhythmus, z.B. gleichmäßig versus ungleichmäßig, natürlich-fließend versus unflüchtig, stockend, gehemmt.
- Melos (*Melodie*); z.B. wellig, fallend, steigend, schwebend.
- Artikulation, d.h. Sprechdeutlichkeit.
- Pausen.

#### *Respiratorische Komponente: Atem*

Den Atem zum Inventar der Ausdruckskomponenten zu rechnen, erscheint zunächst nicht selbstverständlich, da es sich hier um ein weitgehend innerorganismisches Geschehen handelt. Der Atem ist jedoch für den Gefühls-Ausdruck bedeutsam, da er zum

einen entsprechend den auftretenden Emotionen charakteristische Veränderungen erfährt und weil er zum anderen für soziale Bezugspersonen erfahrbar wird über

- hörbare Veränderungen der Atemtätigkeit,
- Bewegungen der spezifischen Muskelgruppen,
- spezifische Veränderungen der durch den Atem beeinflussten *Stimme*.

Gefühlsspezifische Atemmuster unterscheiden sich hinsichtlich

- der *Lokalität* des Atems, d.h. dem Ausmaß und der Art der Beteiligung der an der Atemtätigkeit beteiligten Muskeln (Zwerchfell-, Brustkorbatmung),
- dem *Verlauf* des Atems (z.B. fließend oder stockend).

### *Körpermotorische Komponenten*

Am Gefühlsausdruck sind verschiedenste Bereiche und Formen der Körpermotorik beteiligt. Unterschieden werden können:

#### *- fazial-mimische Komponente*

Das Gesicht wird vielfach als der wichtigste Körperbereich für non-verbale Kommunikation angesehen. Anatomisch betrachtet ist der größte Teil der Gesichtsmuskeln vorwiegend für den Ausdruck zuständig. Dieser scheint für bestimmte „Grundemotionen“ („Glück“, „Überraschung“, „Traurigkeit“, „Angst“, „Ekel“, „Ärger“) biologisch fundierte transkulturelle Grundmuster zu besitzen, die verschiedene Gesichtregionen zu einem je einheitlichen Gesamtausdruck integrieren (EKMAN u.a., 1987; EKMAN, 1988). Beteiligt sind dabei in je spezifischer Weise Kiefer, Mund, Lippen, Nase, Kinn, Stirn, Augenbrauen und Augen (ARGYLE, 1979; EKMAN, 1979; KURTZ u. PRESTERA, 1979).

Die beteiligten Gesichtsregionen sind voneinander potentiell unabhängig. Dies führt zu der Möglichkeit des Ausdrucks von gemischten Gefühlszuständen. Diese Unabhängigkeit erklärt aber auch die charakteristische „Unvollständigkeit“ der durch die Person mehr oder weniger bewußt hergestellten Ausdrucksmuster, die dem aufmerksamen Beobachter deren mangelnde Authentizität und ihren *affektozeptiven* Charakter offenbart. (Allerdings ist auch ein „vollständiger“ mimischer Ausdruck nicht unbedingt ein Zeichen eines authentischen *originären* Gefühls).

Die Möglichkeit einer Kontrolle der Mimik durch die Person bildet die Basis ihrer kulturellen Einbindung, die sich in kulturspezifischen *Auslösern* und *Darbietungsregeln*

ausdrückt (EKMAN, 1972). In diesem Umstand unterscheidet sich die Mimik trotz ihrer kulturellen Invarianz nicht von anderen Aspekten des emotionalen Ausdrucks. Sie ist einer mehr oder weniger bewußten kognitiven Beeinflussung zugänglich, die den Ausdruck bestimmter Gefühle abschwächen, intensivieren, unterdrücken oder verändern kann. Dabei lassen sich historisch herausgebildete kulturspezifische Typisierungen und Eigenarten beobachten (vgl. etwa für die englische Einstellung gegenüber dem Lachen: COLETT, 1994).

#### - *Blick-Komponente*

Vordergründig erscheint der Blick unter den mimischen Ausdrucksaspekt subsumierbar zu sein. Es ist allerdings gerechtfertigt, das Blickverhalten gesondert zu behandeln, da es sich wie kein anderer Ausdrucksaspekt durch einen besonderen „Austauschcharakter“ auszeichnet. Der Blick gewinnt dadurch, daß er gleichzeitig Informationen aufnimmt und offenbart, eine eigentümliche *kommunikative Reziprozität*.

*„Solch ein reziproker Kontakt zwischen gleichen Organen verschiedener Individuen ist bei keiner anderen Wahrnehmung der Fernsinne gegeben. Man vermag das Schauen zu schauen, aber nicht das Riechen zu riechen oder das Hören zu hören. Das Auge erhält damit im innerartlichen Sozialverkehr eine Intimfunktion, zu der wir Parallelen ausschließlich auf dem Gebiet der Hautsinne, also im Tastbereich finden, sei es beim Händegeben, Streicheln oder beim Küssen“ (KOENIG 1970, S. 183).*

Eigenschaften des Blickes, die Einfluß auf den nonverbalen Ausdruck nehmen sind (vgl. ARGYLE, 1979; ESPENSCHIED, 1985):

- Die *Dauer und Häufigkeit* des Blickes,
- die *Pupillengröße*,
- die Häufigkeit des *Blinzelns*,
- die *Blickrichtung* (z.B. frontal, von der Seite, mit erhobenem oder gesenktem Kopf),
- das Ausmaß der *Lidöffnung*,
- der Gesichtsausdruck im Bereich der Augen (z.B. Runzeln der Stirn, Heben oder Zusammenziehen der Augenbrauen).

Die kulturelle Normierung und Ausformung des Blickverhaltens wurde verschiedentlich empirisch nachgewiesen. Dabei kommt es zur Ausbildung spezifischer Symbolgehalte, etwa beim tradierten Glauben an den „bösen Blick“ in einigen Regionen.

### - Kinetische Komponente

Hier ist die gesamte Körpermotorik angesprochen, wobei meist das gestische Verhalten der Arme und Hände im Vordergrund der Betrachtung steht, während Bewegungen der Beine und des gesamten Körpers - etwa beim Gang - kaum Beachtung finden.

BIRDWHISTELL (1968, 1979) analysierte das kinetische Kommunikationsverhalten („*kinesics*“) durch die Unterscheidung besonderer Verhaltenelemente („*kines*“), deren Kombination zu spezifischen Ausdrucksmustern führt.

### Sensorische Komponente

An sensorischen Komponenten können unterschieden werden:

- Hautsinne: Tasten (Druck), Wärme, Kälte, Schmerz,
- Geruch (*olfaktorischer Sinn*),
- Geschmack (*gustatorischer Sinn*),
- Kinästhetischer Sinn („Tiefensensibilität“), ein Informationsmedium, in dem die Person unmittelbar Stellung wie auch Kraftaufwand, Geschwindigkeit, Beschleunigung des Körpers und seiner Glieder „erfährt“.

Sensorische Komponenten werden gemeinhin selten als Medium nonverbaler Kommunikation und meist gar nicht in ihrer Bedeutung für den Gefühls-Ausdruck thematisiert. Dies ist häufig einer kulturellen Verengung geschuldet. Die Bedeutung der Hautsinne wird in unserem Kulturkreis meist auf den zwischenmenschlichen Intimkontakt beschränkt; sie ist jedoch in Kulturen mit einem größeren üblichen Maß an zwischenmenschlicher Berührung weit augenfälliger. Erstaunlich ist geradezu, daß die Bedeutung olfaktorischer Reize für den Gefühlsausdruck so wenig thematisiert wird, da zum einen die - physiologisch auf die Einbindung des *Riencephalon* in das *limbische System* beruhende - Gefühlswirkung von Gerüchen weitläufig bekannt ist und zum anderen die Manipulation von Gefühlen mittels kosmetischer Gerüche eine weite Verbreitung aufweist:

*„Die kosmetische Industrie bemüht sich fortlaufend, neugeschaffene Geruchskreationen durch das Medium der Werbung mit bestimmten „emotional aufgeladenen“ Inhalten (etwa „Wildheit“, „Erotik“) zu assoziieren und so für breite Käuferschichten attraktiv zu machen. Diese kulturelle Einflußnahme auf den Geruchssinn beschränkt sich nicht auf den menschlichen Körper, sondern zielt auch auf eine bewußte Beeinflussung der Geruchsqualitäten der räumlichen Umgebung. Diente in vergangenen Zeiten das Verbrennen von Weihrauch und Kräutern der Herstellung eines bestimmten „Raum-Aromas“, so bieten heute Handel und Industrie Gerätschaften und Essenzen an (z.B. „Duftlampen“), die „unangenehme“ Gerüche überdecken und Räumlichkeiten mit po-*

sitiv bewerteten Gerüchen ausstatten sollen. Dabei werden Auswirkungen auf die Befindlichkeit der Konsumenten versprochen, wenn bestimmte Gerüche verwendet werden, die in der jeweiligen Geruchskultur einer positiven Bewertung unterliegen (so wird z.B. „Tannenduft“ in WC- und sonstigen Geruchsspendern mit „sauberer Natur“ assoziiert), oder wenn bestimmte „Gefühls-Effekte“ (z.B. „Geborgenheit“, „Zufriedenheit“) durch die Werbung suggeriert werden“ (BOTTENBERG/DAßLER, 1997, S. 66).

Die kinästhetische Wahrnehmung besitzt eine *intra*-kommunikative Bedeutung, da über sie eine Rückmeldung emotionsspezifischer Erlebnisqualitäten an die Person erfolgt.

### *Posturale Komponente*

Die posturale Komponente bezieht sich auf die Stellung und Haltung des Körpers. Unterschieden werden können Haupthaltungen des *Stehens*, *Hockens*, *Kniens*, oder *Liegens*, die kulturell einer großen Variabilität unterliegen (ARGYLE, 1979).

BLOCH u.a. (1989, 1992) weisen für eine Reihe von Emotionen spezifische Haltungsmuster nach. Der diesbezügliche Informationsgehalt der Körperhaltung ist gegenüber dem der Mimik weniger spezifisch, gewinnt aber bei größerer räumlicher Distanz zum Beobachter an Bedeutung. *Intra* - kommunikativ ist die kinästhetische Rückwirkung der Körperhaltung an das Gefühlserleben von Bedeutung.

Trotz beobachtbarer kultureller Differenzen (vgl. ARGYLE, 1979) lassen sich kulturübergreifende Grundzüge des posturalen Ausdrucks bei einzelnen Emotionen feststellen (z.B. Beugen oder Senken des Körpers bei *Demut*). Hier liegt vermutlich eine Entsprechung von bestimmten Erlebnisqualitäten (etwa Erlebnis der „Erhebung“ bei *Freude*) und posturalen Qualitäten vor.

### *Habitus-Komponente*

Der Habitus im hier gemeinten Sinn bezeichnet Kultivierungen des leiblichen Erscheinungsbildes, die Teil der Selbstinszenierung der Person sind. Dazu gehört insbesondere die Kleidung (vgl. HOFFMANN, 1985), aber auch „Accessoires“ wie Schmuck, Aktentaschen, Orden etc. Der emotionale Ausdruck gewinnt über die Elemente des Habitus erst seine jeweilige Wirkung.

„Allein schon in seiner relativen Bindung an Kleidung gehört der Ausdruck mit zu der umfangreichen, zu der kulturell erforderlichen „Veranstaltung“, in der eine Person sich, d.h. ihre Eigenart, ihre Bedeutung, ihren Wert, vor den und für die anderen, auch vor und für sich selbst, präsentiert. Mit der Kleidung ist ein wichtiger Teil der bedeutungstiftenden Szenerie aufgebaut, in der sich der Ausdruck abspielt“ (BOTTENBERG/DAßLER, 1997).

Die Kleidung einer Person gibt Auskunft über ihre Haltungen und ihre Zugehörigkeit zu bestimmten Berufsgruppen, Altersstufen, Subkulturen etc. Zudem ist ein unterschiedliches Maß der Entsprechung zwischen der jeweiligen sozialen Situation und der Kleidung einer Person möglich, worin sich ein je unterschiedliches Maß an Konformität ausdrückt.

#### *Ökovergente (ambientale) Komponente*

Häufig vernachlässigt wird die Einbezogenheit körpernaher Ausdrucksprozesse in die spezifische *raum-zeitlich strukturierte Umwelt* der Person. Es ist hervorzuheben, daß Ausdruck immer auch eine ökovergente/ambientale Komponente aufweist.

Auf BARKER (1968) geht der Begriff des „*Settings*“ zurück, der auf die typischen Muster verweist, die raum-zeitliche Merkmale einer Situation mit dem Verhalten von Personen bilden. Dabei kann das Verhältnis von Setting und Verhalten durch Stimmigkeit gekennzeichnet sein („*Synomorphie*“) oder Diskrepanzen aufweisen.

Bedeutsam für den ökovergenten Ausdruck sind neben *objektiv-physikalischen* Qualitäten auch deren *innerpsychische* Repräsentation und Verarbeitung. (BOTTENBERG, 1996). An bedeutsamen Aspekten des ökovergenten Ausdrucks können unterschieden werden (vgl. ARGYLE, 1979; GRAUMANN, 1972; SCHERER u. WALLBOTT, 1979):

Räumliche Aspekte	Zeitliche Aspekte
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Symbolik und „Wertigkeit“ der Raumrichtungen (Oben-Unten, Rechts-Links, Vorne-Hinten).</li> <li>- Enge, Weite des Raumes.</li> <li>- Mitte-, Rand, Grenzposition.</li> <li>- Innen-, Außenraum.</li> <li>- Eigenes, fremdes Territorium.</li> <li>- Privater, öffentlicher Raum.</li> <li>- Vertrautheit, Fremdheit.</li> <li>- Nähe, Ferne der Interagierenden, deren räumliche Distanz (s.u.).</li> <li>- Bewegung (Lokomotion) oder Stand im Raum.</li> <li>- Horizontale und vertikale körperliche Orientierung der Interagierenden (verschiedene Grade der Zugewandtheit, Form der Anordnung: in Reihen, im Kreis, Unterschiede in der Höhe etc.).</li> <li>- Raum gemäß Sinnesqualität (Sehen, Hören, Riechen etc.).</li> <li>- „Realer“, „imaginärer“ Raum.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dauer, Häufigkeit, Geschwindigkeit der Interaktion.</li> <li>- Einmaligkeit, Mehrmaligkeit, Wiederholung der Interaktion.</li> <li>- Pausen, Zwischenzeiten.</li> <li>- Abrupter, allmählicher Prozeß im Zustandekommen und im Verlauf der Interaktion.</li> <li>- Grad der Interaktionsveränderungen.</li> <li>- Übereinstimmung oder Diskrepanz in den zeitlichen Verfassungen der einzelnen Interagierenden.</li> </ul>

HALL (1959, 1963) faßte mehrere dieser Variablen des ökovergenten Verhaltens (Körperhaltung, Distanz, Zugewandtheit, Blickverhalten, Körperkontakt) unter dem Begriff „proxemics“ zusammen und ermittelte auf dieser Grundlage für Mittelschichtangehörige in den USA vier Distanzzonen:

- *Intimdistanz* (0-ca.45cm): Möglichkeit des physischen Kontakts, relatives Zurücktreten der Fernsinne zugunsten von Tast-, Geruchs- und Wärmeempfindungen, Abnahme von Intensität und Lautstärke der sprachlichen Kommunikation.
- *Persönliche Distanz* (ca.50-130cm): Grenzbereich der Möglichkeit des physischen Kontakts (Armlänge), Möglichkeit der Wahrnehmung von Körpergeruch.
- *Soziale Distanz* (ca.1.30-4m): Keine Möglichkeit direkter Berührung, Notwendigkeit von Blickkontakt während der Kommunikation.
- *Öffentliche Distanz* (>4m): Notwendigkeit des Anhebens der Stimme, Verlagerung eines großen Teils des non-verbalen Ausdrucks auf Körperhaltung und Gesten, Verlust von Nuancen.

Für diese Distanzzonen konnten interkulturelle Differenzen nachgewiesen werden (HALL, 1966).

#### *Glaubwürdigkeit des nonverbalen Gefühls-Ausdrucks*

Dem nonverbalen Gefühls-Ausdruck - und dabei insbesondere der Mimik - wird in der Alltagskommunikation ein hohes Maß an „Glaubwürdigkeit“ und „Wahrhaftigkeit“ zuge-

sprochen (MEHRABIAN, 1972). Diese Zuschreibung führt dazu, daß sprachliche Mitteilungen durch nonverbale Informationen gleichsam eine Validierung erfahren - vorausgesetzt (s.o.), beide Ebenen stimmen hinsichtlich ihres Informationsgehalts überein. Inhaltlich ist diese Zuschreibung auf die Annahme zurückzuführen, daß sich der nonverbale Ausdruck tendenziell der bewußten Kontrolle durch die Person entzieht und ihrem Erleben damit direkter zu entsprechen scheint als die rein verbale Information. Solche Auffassungen werden durch Untersuchungen gestützt, die auf eine starke biologische Verwurzelung des mimischen Ausdrucks hinweisen, die sich in einem hohen Maß seiner kulturellen und ontogenetischen Invarianz äußert (EIBL-EIBESFELDT, 1984; EKMAN, 1972; ARGYLE, 1979; OSTER u. EKMAN, 1978).

Auch wenn der Gesichtsausdruck sekundär durch kulturelle Regeln und metaemotionale Regulation eine Überarbeitung erfährt (EKMAN, FRIESEN, ELLSWORTH, 1974; BOTTENBERG, 1972) scheint der Mimik eine *prä-kulturelle* und *prä-bewußte* Qualität eigen zu sein, die dazu führt, daß ihr ein besonderes Maß an Authentizität zugesprochen wird. Der mimische Ausdruck scheint zunächst spontan - unter Anregung und Mitwirkung durch komplexe physiologische Prozesse - zu erfolgen, bevor er eine Kontrolle erfährt. Die Mimik wird dabei insbesondere dann als authentisch empfunden, wenn sie bestimmten - einzelne Gefühle kennzeichnenden - Idealcharakteristika entspricht (vgl. EKMAN, 1988).



<b>Gefühl</b>	<b>Stirn</b>	<b>Augen</b>	<b>Mund/Kinn</b>
<b>Überraschung</b>	lange horizontale Falten, gesamte Stirn gehoben, Augenbrauen gehoben	weit geöffnet	geöffnete Lippen, Kinn herabgefallen
<b>Ekel</b>	kurze senkrechte Falte auf der Stirn, horizontale Falten auf dem Nasenrücken, Augenbrauen nach unten gezogen	unteres Augenlid ohne Anspannung nach oben geschoben	Oberlippe, Wangen angehoben, Unterlippe nach vorne und außen geschoben, manchmal Austreten der Zunge, Mundwinkel herabgezogen
<b>Ärger</b>	Augenbrauen zusammen nach unten gezogen, vertikale Stirnfalte	Oberlid angespannt, eckig herabgezogen, fast blinzeln	Lippen fest geschlossen oder gespannt, geöffnete eckige Mund, Lippen nach vorne geschürzt, Zahnreihe manchmal sichtbar
<b>Trauer</b>	kurze horizontale und vertikale Falten in der Stirnmitte, Faltenwölbung in der Mitte oberhalb der Augenbrauen, Brauen zusammengezogen, innerer Teil angehoben	offener Blick in die Ferne (glasig), lockere verhangene Oberlider, Neigung zu Tränenfluß, eventuelle Blickrichtung nach unten	Mundwinkel leicht nach unten, zitternde Mundbewegungen, Lippen gedehnt
<b>Freude</b>	entspannt oder darstellerisch geöffnet	entspannt oder neutral, Unterlid durch Bewegung des Gesichts nach oben geschoben, Falten unter den Augenlidern, „Krähenfüße“	Mundwinkel angehoben, eventuell Lachen

**Tab.: Ausdruckscharakteristika verschiedener Gefühlsqualitäten (nach EKMAN 1988)**

Die besondere Eigenart der Mimik dient EKMAN (1970) als Argument, um mimischen emotionalen Ausdruck von anderen Ausdruckskomponenten abzugrenzen. Dadurch soll Auffassungen entgegengetreten werden, die eine starke *kulturelle Variabilität* des Ausdrucks postulieren, indem sie unterschiedslos mehr und weniger biologisch prädisponierte Ausdruckskomponenten zusammenfassen (etwa LABARRE, 1981). Auch wenn der Mimik in dieser Hinsicht eine besondere Rolle zugesprochen werden muß, ist jedoch nicht von der Hand zu weisen, daß Gesten, Körperhaltung, Stimmqualität etc. in ähnlicher Weise Gefühle auszudrücken vermögen. Daß kulturelle Faktoren bei der Ausgestaltung dieser Ausdruckskomponenten stärker zum Tragen kommen, schmälert ihre diesbezügliche Qualität nicht. Die Kulturalität des Ausdrucks verweist auf die allgemeine kulturelle Einbindung von Gefühl überhaupt, auf die konstitutionelle Notwendigkeit eines metaemotionalen Bezugs. Gefühl ist nicht als „reiner“ Natur- oder Kulturgegenstand faßbar. Dies mußte EKMAN (1970) auch für die Mimik zugestehen, die zwar in ihren Grundcharakteristika für verschiedene Gefühlsqualitäten („Überraschung“, „Ekel“, „Ärger“, „Trauer“, „Freude“) eine starke kulturelle Invariabilität aufzuweisen

scheint, die aber auch durch kulturellspezifische Auslöser und Darstellungsregeln bestimmt wird.

Über die Mimik hinausgehend wird von BLOCH (1986, 1989, BLOCH u.a. 1991, SANTIBANES u. BLOCH, 1986) eine gewisse *Generalität nonverbaler Ausdrucksmuster* für sechs angeborene bzw. früh erworbene „Basis-Emotionen“ angenommen („Freude/Lachen“, „Traurigkeit/Weinen“, „Furcht“, „Ärger/Wut“, „Erotische Liebe“, „Zärtlichkeit“). Diese Ausdrucksmuster umfassen Prozesse physiologischer Aktivierung (*vegetativ, hormonell, bio-chemisch*) und die expressiven Komponenten Atmung (*Respirative Komponente*), Mimik (*Faziale Komponente*) und Körperhaltung (*Posturale Komponente*). Alle vier Elemente bilden Bestandteile eines „Emotionalen Effektor-Modells“ das für jede der Basis Emotionen eine spezifische - kommunikativ leicht zu identifizierende - Form annimmt.

#### *Rekursivität des Gefühls-Ausdrucks: Ko-Expression und Ko-Emotionalisierung*

Die Person stellt im Verhältnis zu ihrer sozialen Umwelt eine aktive und gleichzeitig reaktive Größe dar. Interaktive Beziehungen zwischen Personen sind gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Rekursivität, Offenheit und Dynamik, was dazu führt, daß derartige Beziehungsverhältnisse unverwechselbare („*übersummativ*“) Charakteristika entwickeln, die es sinnvoll erscheinen lassen, von „Systemen“ zu sprechen (BOTTENBERG, 1996).

Kennzeichnend für kommunikative Systeme sind ein hohes Maß an Komplexität und - darauf gründend - ein gewisser Grad an Autonomie gegenüber ihrer Umwelt (WILLKE, 1991). In der non-verbalen Kommunikation kann es zu einer „Abstimmung“ zwischen Personen kommen, die darauf beruht, daß ein Interaktionspartner den wahrgenommenen Ausdruck des anderen zum eigenen Erleben und Verhalten in Beziehung setzt und sein eigenes Ausdrucksverhalten entsprechend ausrichtet (*Ko-Expression*). Untersuchungen mit dem von EKMAN und FRIESEN (1978) entwickelten *facial action coding system* (FACS) haben gezeigt, daß derartige Abstimmungsprozesse in schnell aufeinanderfolgenden Kommunikationssequenzen erfolgen und den beteiligten Personen nur teilweise bewußt sind (vgl. etwa BÄNNINGER-HUBER, 1990).

Von besonderer Bedeutung ist der Umstand, daß diese Ko-Expression auch andere Aspekte der Emotion (etwa Selbsterleben, Physiologie, Motivation etc) mit einschließen

kann. Dies ist möglich, da der Gefühlsausdruck einer Person nicht nur *inter-kommunikativ* den Ausdruck des Interaktionspartners beeinflusst, sondern dieser auch durch seinen eigenen derart beeinflussten Ausdruck Veränderungen seines emotionalen Erlebens erfährt (ARGYLE, 1979). Diese *intra-kommunikative* Rückwirkung des Ausdrucks auf das Selbsterleben trägt durch rekursive Verstärkungsprozesse zu dem charakteristischen „Aufschaukeln“ von Gefühlserlebnissen bei, d.h. im Sinne von EWERT (1982) dem spezifischen „Figur“-Charakter der „Gefühle im engeren Sinne“.

#### *Ausdruck und meta-emotionaler Bezug*

Von besonderer Bedeutung ist, daß die intra-kommunikative Rekursivität von Gefühls-Ausdruck und -Erleben auf die Möglichkeit verweist, durch eine meta-emotionale Bearbeitung des Ausdrucks das Gefühls-Erleben erfahrbar zu machen/zu unterdrücken, es zu verändern und - etwa durch den Einsatz kreativer Ausdrucksmedien - zu *erweitern*.

Dabei kommen die bereits erwähnten zwei unterscheidbaren metaemotionalen Bezugsmodi zum Tragen. In der Regel erfolgt die Ausdrucksregulation *konvergent*, d.h. in Richtung von Verhaltensmustern,

- die den sozialen Erwartungen entsprechen sollen, der sich eine Person in einer Situation ausgesetzt sieht *oder*
- die den Erwartungen entsprechen sollen, die eine Person *an ihr eigenes Erleben und Verhalten richtet*.

Die *affektozeptive Ausdrucksregulation* folgt im wesentlichen vier Strategien, wie sie von EKMAN (1979), als grundlegende Kontroll-Techniken des Ausdrucks aufgezeigt wurde.

- *Übertreibung*: Ein Gefühl wird im Sinne des Affektozepts verstärkt (z.B. die Freude über das Geschenk einer Vorgesetzten).
- *Untertreibung*: Ein Gefühl wird im Sinne des Affektozepts abgeschwächt (z.B. die Furcht vor einem Examen).
- *Neutralisierung*: Ein „indifferentes“, „gefühlloses“ Aussehen tritt an die Stelle des tatsächlich vorhandenen Gefühls.
- *Maskierung*: Tarnung eines Gefühls durch Darbietung („Vorspielen“) eines anderen Affektozeptes.

Diese Strategien werden - mehr oder weniger erfolgreich - mit Hilfe einer Reihe von *Ausdrucks-Operatoren* umgesetzt. Diese stellen spezifische auf den Ausdruck bezogene Verhaltensweisen dar, die dem Ziel seiner konvergenten affektozeptiven Umgestaltung dienen (vgl. auch EKMAN u. FRIESEN, 1969):

<b>Operatoren – Verhaltensweisen</b>	<b>Funktionen</b>	<b>Beispiele</b>
<b>Emblematisierung</b>	abbildhafte Darstellung von etwas Sinnbilder für etwas	Hand-und-Finger-Geste des „Geldzählens“ „Anhalter-Zeichen“ „Victory-Zeichen“
<b>Illustrierung</b>	Untermalung vorrangig sprachlicher Bedeutung	Aussage: „hochfliegende Pläne“ - emporgehobene Arme Aussage: „sanfter Weg“ - wiegende Bewegung der Hände vor dem Oberkörper Großteil der gebräuchlichen rhetorischen Gesten
<b>Demonstrierung</b>	Vorführen bestimmter Ausdruckszüge	Etwa gegenüber Kindern gezeigte quasi-schauspielerische Darbietung von „Wut“ oder „gütiger Zuwendung“
<b>Interpunktion</b>	Gliederung in einzelne mimisch-gestische Abschnitte, Anhaltspunkte zum Wechsel der Interaktion, Synchronisierung von Interaktionen	Einsatz von Verhaltensweisen wie Kopfnicken, Verbeugen, Zurücklehnen, Pausen zum Wechsel von „Themen“ und zur Bildung von Interaktionsszenen wie „Zuhören“, „Selbstsprechen“, „Aufhören“ u.ä.
<b>Anreizung</b>	Produktion einer Aufmerksamkeit weckenden, Interesse hervorrufenden, „auffälligen“ Verhaltensweise (oft zur Initiierung einer Interaktion)	Produktion eines ersten Blickes beim Flirt, der Blick muß so „attraktiv“ ausfallen, daß er erwidert wird (s. BOSSI 1995)
<b>Emphatisierung</b>	Nachdruck verleihen, Hervorheben	„Lächeln“ mit sehr betonter Anhebung der Mundwinkel Betontes Stirnrunzeln Überweite gestische Bewegungen
<b>Eskalierung</b>	Steigerung der Verhaltensenergie und des gestischen Aufwands „Sich Hineinsteigern“	Zunehmende Konzentration: Zu senkrechten Stirnfalten, zusätzlich den geöffneten Mund, die Kopfwendung zum Gegenüber, das Sich-Verbeugen Zunehmender Ärger: Zu „Stirnrunzeln“ zusätzlich der „verengte Blick“, die „offensive“ Armgeste
<b>Reduzierung</b>	Verminderung des gestischen Ausdrucks	Ein Lächeln aus der Augen-Mund-Charakteristik zurücknehmen auf Spuren der gehobenen Mundwinkel
<b>Destruktivierung</b>	„Zersetzung“, „Auflösung“ üblicher, erwartbarer Ausdrucksmuster	„Entgleisende“, verzerrte Mimik, Stottern, fahriges Gesten

**Tab.: Ausdrucks-Operatoren (aus: DABLER u. BOTTENBERG, 1997, S. 73)**

Es muß jedoch auch die Möglichkeit eines *offenen, divergenten* Umgangs mit dem Gefühlsausdruck erwähnt werden. Diese Form des Umgangs ist gekennzeichnet durch ein

*non-direktives* Verhältnis zum eigenen Ausdruck. Dadurch wird es der Person möglich, experimentell auch ungewohnten emotionalen Impulsen expressiv nachzugehen oder mit Elementen und Versatzstücken eines bisher ungewohnten Ausdrucksrepertoires zu experimentieren.

Solches Experimentieren ist i.d.R. angewiesen auf situative Freiräume - wie sie etwa im Rahmen von Workshops und Seminaren hergestellt werden können - um nicht sofort wieder der normativen Regulierung anheimzufallen. Zahlreiche Anregungen bieten kulturelle Techniken und Verfahren aus dem Bereich des *Tanzes*, des *Rollenspiels* und des *Theaters*.

#### *4.5 Aspekt Physiologie*

Emotionen stellen Phänomene dar, die sich durch einen starken Bezug zu körperlichen Prozessen auszeichnen. Bereits die Etymologie des Begriffs „*Gefühl*“ weist auf eine starke Verwandtschaft zu körperlichen Empfindungsprozessen hin (GRIMM/GRIMM, 1984, S. 2167ff.). Dies führte in der Geschichte der Emotionspsychologie zu der immer wieder auftretenden Tendenz, körperliche Prozesse als notwendiges Definitionskriterium für Gefühle zu postulieren bzw. den Versuch, die Vielfalt emotionaler Prozesse auf physiologischer Ebene zu erfassen und zu erklären. Dabei gerieten - auch in Abhängigkeit vom jeweils historisch gegebenen physiologischen und anatomischen Kenntnisstand - unterschiedliche Prozesse in den Mittelpunkt der Betrachtung. Im folgenden seien diejenigen physiologischen Vorgänge und Bereiche aufgeführt, die nach dem aktuellen Forschungsstand für das Gefühlsgeschehen relevant sind (vgl. BOTTENBERG/DABLER, 1997), S. 79ff.).

#### *Prozesse des Zentralen Nervensystems*

Im Bereich des aus Gehirn und Rückenmark bestehenden Zentralen Nervensystems (ZNS) sind folgende emotionsrelevanten Funktionssysteme zu unterscheiden:

#### *Limbisches System und Amygdala*

Das limbische System (erstmalig so bezeichnet von BROCA, 1878) bezeichnet eine funktionell zusammenhängende kreisförmige Struktur, die ältere Bestandteile des *Kortex* und verschiedene *subkortikale Bereiche* (u.a. *Hippocampus* und *Amygdala*) umfaßt. Die *Amygdala* (auf deutsch Mandelkern) wird von mehreren Kernen gebildet, die von den Temporallappen überdeckt werden.

#### *Thalamus*

Der Thalamus besteht aus einer eiförmigen Ansammlung von Kernen, die paarig auf jeder Hirnseite ausgebildet sind. Neben seiner funktionalen Bedeutsamkeit für emotionale Prozesse ist der Thalamus auch zuständig für die Verarbeitung *sensorischer Informationen*, die vor ihrer Weiterleitung zur *Großhirnrinde* die *thalamischen Kerne* passieren. Weiterhin ist der Thalamus beteiligt an der Steuerung von Aufmerksamkeit und Motorik.

Diese Zuständigkeit für verschiedene Funktionsbereiche dient als anatomische Erklärung für den engen Zusammenhang zwischen Gefühl, Aufmerksamkeit und Motivation (BIRBAUMER u. SCHMIDT, 1996; SCHANDRY, 1996).

### *Hypothalamus*

Anatomisch besteht der Hypothalamus aus einer Anzahl von Kernen, die den *ventralen* (bauchwärts gelegenen) Teil des Zwischenhirns bilden. An ihn schließt sich die für endokrine Prozesse wichtige *Hypophyse* an. Der Hypothalamus bildet einen der wichtigsten neuronalen Bestandteile des *Autonomen Nervensystems*. Er ist - abgesehen von seiner Bedeutung für Emotionen - wesentlich beteiligt an der Regulierung und Koordination von Schlaf, Wasserhaushalt, Körpertemperatur, Sexualfunktionen, Stoffwechsel und Herz-Kreislauf-Funktionen (SCHANDRY, 1996).

### *Formatio reticularis*

Die *Formatio reticularis* (*Retikulärformation*) stellt eine netzartige Struktur von Nervenzellen dar und -kernen dar. Diese erstrecken sich durch den Hirnstamm bis zum Hypothalamus. Ihre Relevanz für emotionale Prozesse erklärt sich dadurch, daß sie an der Steuerung von Bewußtseinslage und Erregbarkeit teilhat, sowie Prozesse des vegetativen Nervensystems und der Motorik beeinflußt.

### *Prozesse des Autonomen oder Vegetativen Nervensystems (ANS)*

Funktionen des Autonomen Nervensystems werden schon daher häufig in Verbindung mit Emotionen gebracht, weil sie stark an der Steuerung vasomotorischer Funktionen (Atmung, Herzaktivität und Gefäßnerven) beteiligt sind, die aufgrund ihrer leichten Beobachtbarkeit seit jeher als Indikatoren für das Auftreten von Gefühlen angesehen wurden (vgl. SCHANDRY, 1996).

In diesem Zusammenhang wird im allgemeinen das Zusammenspiel des sympathischen mit dem parasympathischen Nervensystem fokussiert, die im Sinne eines „*funktionellen Antagonismus*“ (BIRBAUMER u. SCHMIDT, 1996) synergetisch zusammenwirken. Die in Richtung einer erhöhten organismischen Leistungsbereitschaft wirkende *ergotrope* Wirkung des Sympathikus geht dabei mit einem Anstieg von Blutdruck, Schweißsekretion, Puls- und Atemfrequenz einher. Im Gegensatz dazu wirkt der Parasympathikus dämpfend auf diese Funktionen und regt stattdessen die Verdauungsorgane an (*trophotrope* Wirkung).

Ein Vorherrschen sympathischer Erregung, das häufig auch mit emotionalen Zuständen wie Angst oder Ärger einhergeht wird als ein wichtiges Kennzeichen für „*Streß*“ angesehen (vgl. SCHANDRY, 1996). „*Streß*“ bezeichnet im allgemeinsten Sinne einen psychophysischen Belastungszustand, der mit den etablierten Reaktionen nur schwer zu bewältigen ist (vgl. SELYE, 1956; LAZARUS, 1966).

#### *Neurochemische Prozesse*

Bei der Betrachtung der Rolle neurochemischer Vorgänge für emotionale Prozesse sind folgende Aspekte von Bedeutung:

##### *- Hormone*

Hormone sind verantwortlich für eine Anzahl physiologischer Prozesse (z.B. *Geschlechtsreifung, Körperwachstum, Menstruation, Menopause*). Dabei scheinen sie vielfältige Auswirkungen auf emotionale Vorgänge zu haben, wobei allerdings ein genereller Zusammenhang zwischen bestimmten „Hormonspiegeln“ und emotionalen Prozessen nicht zu bestehen scheint (VOIGHT u. FEHM, 1983).

##### *- Neurotransmitter*

Neurotransmitter (Noradrenalin, Dopamin, Serotonin, Acetylcholin) sind verantwortlich für die Informationsvermittlung an den Synapsen des Zentralen Nervensystems. Psychische Erkrankungen gehen häufig mit spezifischen Veränderungen der diesbezüglichen Stoffwechselprozesse im ZNS einher.

##### *- Neuropeptide*

Neuropeptide stellen Signalsubstanzen dar, die Verbindungen zwischen Nervensystem und Blutkreislauf ermöglichen. Popularität erlangten die als *Endorphine* bekannt gewordenen endogenen Opioide, die für das Erleben starker Glücksgefühle bei großer körperlicher Belastung verantwortlich gemacht werden.

#### *Psychoaktive Substanzen*

Neurochemische Korrelate emotionaler Prozesse bilden die Grundlage einer Vielzahl von Ansätzen, Gefühle durch psychoaktive Substanzen zu beeinflussen. Dies geschieht zum einen im Rahmen der medizinischen Behandlung seelischer Störungen mit Hilfe



von *Psychopharmaka*, zum anderen durch die Einnahme von *Drogen* als Genuß- und Rauschmittel.

Es ist in diesem Zusammenhang darauf zu verweisen, daß eine derartige gezielte chemische Beeinflussung des Nervensystems immer auch Ausdruck verschiedener Formen eines *meta-emotionalen Bezuges* ist, in dessen Rahmen in unterschiedlicher Weise, vor dem Hintergrund unterschiedlicher meta-emotionaler Einstellungen mit Gefühl umgegangen wird.

Die Beeinflussung des Nervensystems über den direkten Weg der Einnahme psychoaktiver Substanzen stellt vielleicht die unmittelbarste und gezielteste Form dar, emotionale Prozesse zu manipulieren. Dies gilt für den genußorientierten Alltagsgebrauch wie für die medizinische Anwendung. Zwar sind bei der medikamentösen Behandlung psychischer Erkrankungen wie Psychosen, Depression und Angststörungen noch unerwünschte Nebenwirkungen und interindividuelle Wirkungsunterschiede der Präparate zu beklagen (DREES, 1986; JANKE u. ERDMANN, 1992), aber der Fortschritt der pharmazeutischen Forschung hat in den letzten Jahrzehnten derart gezielte und weitreichende Behandlungsmöglichkeiten bereitgestellt, daß sich die Lebenssituation vieler Patienten entscheidend qualitativ verbessert hat.

So konnten etwa an einer schizophrenen Psychose erkrankte Menschen bis Mitte des 20. Jahrhunderts medikamentös nur durch Vergabe von Barbituraten und ähnlichen dämpfenden Mitteln behandelt werden, die sie in einen künstlichen Halbschlaf versetzten, die spezifische schizophrene Symptomatik kaum beeinflussten und häufig einen langjährigen Klinikaufenthalt nicht zu vermeiden vermochten.

Erst mit der Entwicklung der *Neuroleptika*, die spezifisch den bei Schizophrenie gestörten Stoffwechsel des Neurotransmitters Dopamin beeinflussen, wurde eine Linderung der eigentlichen Symptomatik und ein selbstbestimmteres Leben der Patienten möglich (LAUX u.a., 1990; JANKE, 1994).

Vor dem Hintergrund dieser segensreichen Möglichkeiten der pharmazeutischen Behandlung psychischer Erkrankungen scheint der Drogenmißbrauch, wie er in seinen spektakulären Erscheinungsformen durch massenmediale Vermittlung dargestellt wird oder wie er sich dem Betrachter in vivo beim Durchqueren einschlägiger Großstadtviertel präsentiert, eine auf individueller Charakterschwäche bzw. soziale Mißstände beruhende Fehlentwicklung dieser Möglichkeiten zu sein.

Bilder aus weißen Klinikräumen und Darstellungen schmutziger Drogensubkulturen lassen sich leicht gegenüberstellen und sie scheinen wenig gemeinsam zu haben. Was beiden Phänomenen jedoch gleichermaßen zukommt, ist ihre Verwurzelung in einer kulturellen Entwicklung, in deren Rahmen Emotionen immer gezielter und immer erfolgreicher Gegenstand einer - hier chemischen erfolgenden - Manipulation werden, die unerwünschte Qualitäten ausschließt und gewünschte gezielt herbeiführt.

Die Differenz zwischen gesellschaftlich erwünschter Therapie und unerwünschter Devianz orientiert sich - neben der Angst vor den sozialen Folgen des Drogenmißbrauchs - stark an den Motiven, die der Substanzeinnahme vorausgehen: Leiden wird hier eher akzeptiert als Hedonismus. Eine Abgabe von Ersatzsubstanzen wie *Methadon* an Heroin- kranke scheint eher akzeptabel zu sein, da die berauschende Wirkung ausbleibt. Die Abgabe von Heroin an diese Menschen erscheint dagegen viel weniger vorstellbar. Abseits der Expertenrunden wird die Debatte um solche Maßnahmen schnell moralisch.

Ohne dieses Problem hier umfassender diskutieren zu wollen, ist es bemerkenswert, daß dem technologische Potential, das in der chemischen Beeinflussung des Gefühlslebens liegt, in Form einer gesellschaftlich akzeptierten medizinisch-therapeutische Anwendung Lob und Anerkennung zu Teil wird, seine Nutzung in devianten Subkulturen dagegen starke Bewertungen im Sinne von „Krankheit“ und „Kriminalität“ erfährt. Interessant ist es, wenn es zu Verschiebungen der Trennlinie kommt; etwa wenn Menschen, die in der Hochzeit des medizinischen Fortschrittsglaubens ohne ärztliche Bedenken mit *Benzodiazepin*-Präparaten gegen Angststörungen behandelt wurden, sich nun in langwierigen stationären Therapien davon entwöhnen müssen. Ein Prozeß, der i.d.R. wesentliche Veränderungen des Selbstbildes voraussetzt.

Solche Überlegungen verweisen auf den Umstand, daß bei der Betrachtung der emotionalen Wirkung psychotroper Substanzen generell zwei Größen berücksichtigt werden müssen:

- die spezifische physiologische Wirkung
- kulturelle Regeln und Sinnggebungsmuster, die Bedeutung und Form des Substanzgebrauchs bestimmen und sich in sozialen Normierungen und kulturellen Traditionen ausdrücken, die Häufigkeit und Intensität des Konsums betreffen, den Anlaß des Konsums regeln und kulturelle Vorstellungen bezüglich seines Sinns liefern.

Auf physiologischer Ebene lassen sich häufig Effekte von Drogen in den Gehirnregionen nachweisen, die mit emotionalen Prozessen in Zusammenhang stehen, etwa den Bereichen des Stammhirns, der Amygdala und des Limbischen Systems (SNYDER, 1988; GESCHWINDE, 1990).

An diese physiologischen Wirkungen schließen sich in z.T. loser Koppelung Werte und Bedeutungen an, die mit den Drogen assoziiert werden und historischen und kulturellen Differenzen unterliegen. In unserem Kulturkreis alltäglich konsumierte Stimulantien wie Nikotin und Koffein erhalten in anderen Kulturen eine herausragende - z.T. religiöse - Funktion (HABERLAND, 1982), werden sogar - wie in der japanischen Tradition der Teezeremonie - zum Symbol und Ausgangspunkt tiefgreifender kultureller und sozialer Entwicklungen und Veränderungen (STAUFENBIEL, 1982; ALEIOS, 1991).

Im Kontext des Drogengebrauchs entwickeln sich unterschiedliche Lebensstile, die z.T. recht individuelle Ausformungen erfahren können (BAACKE, 1993; für den Lebensstil des „*Fixers*“ vgl. BERGER, 1981).

Das Verhältnis von Kultur und physiologischer Wirkung kann auch eine Form annehmen, bei der chemische Substanzen in ihrer Wirkung spezifischen historisch herausgebildeten soziokulturellen Bedürfnislagen entsprechen daher verstärkt konsumiert werden. So erklärt z.B. SCHWENDTER (1992) die Verbreitung des *Kaffees* in Europa seit dem 17. Jahrhundert mit einer sich damals verbreitenden *Arbeitsethik*, die Nüchternheit, Aktivität und Wachheit betonte. Ein noch plastischeres Beispiel ist die Verbreitung des Konsums des bereits 1942 von HOFMANN entdeckten LSD (Hofmann, 1982) in der Alternativkultur der 60er und 70er Jahre, der Jahrzehnte einer sehr beschränkten wissenschaftlichen und therapeutischen Nutzung der Substanz vorausgingen. Es bedurfte offensichtlich erst einer Kultur mit spezifischen Erlebnisbedürfnissen und einer passenden Semantik der „*Bewußtseinserweiterung*“, um der Droge zu einer größeren Verbreitung zu verhelfen.

Häufig vernachlässigt wird bei der Betrachtung psychoaktiver Substanzen die Bedeutung von *Umweltschadstoffen*, die das Zentrale Nervensystem und damit z.T. auch das Gefühlsleben beeinflussen. Diese werden über Atmung, Nahrung und Haut aufgenommen und in Lebensmittel-, Arbeitsplatz- und Luftschadstoffe unterschieden.

Bekannte oder verdächtige Stoffe mit negativer Auswirkung auf emotionale Prozesse (meist in Form negativer Stimmung, Stimmungsschwankungen und Aktiviertheitsstörungen) sind z.B. Arsen, Blei, Cadmium, Quecksilber, Schwefeldioxid, Antibiotika,

Benzol, Insekten- und Pflanzenvernichtungsmittel (JANKE, 1983). Ein schwieriges Problem stellt in diesem Zusammenhang die Vorhersehbarkeit der Folgen einer langfristigen Belastung mit diesen Stoffen dar.

### *Psychophysiologische Emotionstheorien*

Der enge Bezug emotionaler Phänomene zu somatischen Prozessen wie sie sich etwa in der Veränderung des Atems, des Herzschlags und der Verdauungstätigkeit zeigt, ist den Menschen seit alters her bekannt. Einhergehend mit den sich verändernden und erweiternden Kenntnissen der Physiologie des menschlichen Nervensystems wurden Mutmaßungen angestellt und Theorien entwickelt, die das Zusammenwirken der Teilaspekte des Emotionsgeschehens zu erklären suchten. Dies geschah in der Regel im Rahmen des jeweiligen Kenntnisstandes hinsichtlich der beteiligten somatischen Prozesse.

Zumindest implizit und unterschwellig wurden die dabei entwickelten Konzepte aber auch von einem Problem beeinflusst, das in der abendländischen Philosophie eine lange Tradition hat und dessen Lösungsversuche die Entwicklung physiologischer Emotionstheorien maßgeblich mitbeeinflusst hat: Das Verhältnis zwischen den Größen *Leib* und *Seele*, oder - im modernen Verständnis - *Körper* und *Geist*.

Da eine befriedigende Darstellung und Ausarbeitung dieses umfangreichen Feldes philosophischer Überlegungen hier nicht erfolgen kann, soll im folgenden eine sporadische Bezugnahme auf diejenigen Aspekte dieser immer noch andauernden Diskussion erfolgen, die für physiologische Gefühlstheorien relevant erscheinen.

### *Anmerkungen zum Leib-Seele-Problem*

Es scheint ein grundlegendes Element des menschlichen Selbsterlebens zu sein, daß - ganz allgemein formuliert - „geistige“, *nicht-stoffliche* Phänomene wie *Denken*, *Bewußtsein*, *Empfinden* u.ä., die sich in unserem Alltagsverständnis in nicht öffentlicher Form, für andere unsichtbar *in uns* vollziehen unterschieden werden können von Phänomenen, denen *Substantialität*, *räumliche Ausgedehntheit* und *öffentliche Wahrnehmbarkeit* zu eigen sind.

Die menschliche Grunderfahrung besagt, daß beide Elemente den Menschen gleichermaßen kennzeichnen. Im Umgang mit uns selbst und mit anderen Menschen stellen wir beide Größen i.d.R. in Rechnung.

Im Verlauf der Kulturgeschichte wurden unterschiedliche Auffassungen darüber entwickelt, wie diese beiden Entitäten beschaffen sind und wie ihr Verhältnis zueinander

zu bestimmen ist. Grob unterschieden werden können *monistische* Auffassungen, die einer der Größen eine ontologische Priorität zusprechen - etwa indem sie die jeweils andere Qualität als illusionär und damit nicht existent ansehen - und *dualistische* Anschauungen, die beide Entitäten primär anerkennen und dadurch gezwungen sind, ihr Verhältnis zueinander zu bestimmen.

Ein wichtiger geschichtlicher Bezugspunkt, ohne den das neuzeitliche wissenschaftliche Denken nicht begriffen werden kann, stellt der radikale Dualismus des Mathematikers und Philosophen René DESCARTES (1596-1650) dar.

DESCARTES Methode des radikalen Zweifels an allen- materiellen wie immateriellen - Phänomenen, geleitet durch ein ausschließlich verstandesgeleitetes, rationales Denken, das nach seiner Ansicht göttlichen Ursprungs war (DESCARTES, nach GÄBE, 1992) hinterließ zwei Größen unversehrt und verlieh ihnen damit Gewißheit: Dem *Denken* („*res cogitans*“) und - damit einhergehend - der Gewißheit der eigenen Existenz („*co-gito ergo sum*“) und der sich in räumlicher Ausdehnung manifestierenden dinglichen Körperlichkeit („*res extensa*“). Beide Entitäten unterscheiden sich fundamental: Der Körper ist beliebig gliederbar; der Geist stellt eine unteilbare Größe dar.

Die Radikalität des DESCARTESchen Dualismus liegt darin, daß er den denkenden und körperlichen Dingen eine derart unterschiedliche Beschaffenheit konstatiert, daß sie in seinen Augen nur aufgrund der Gewohnheit ihres gemeinsamen Auftretens als zusammengehörig empfunden werden. Geistige Existenz ist für DESCARTES ohne den Körper möglich (DESCARTES, nach GÄBE, 1992, S. 141). Die fundamentale Getrenntheit von Körper und Geist manifestiert sich für DESCARTES auch am Beispiel der Gefühle:

*„Warum aber auf diese...Schmerzempfindung eine Art Traurigkeit der Seele, warum auf das Lustgefühl eine Art Freude folgt oder warum jene nicht näher zu beschreibende Erregung des Magens, die ich Hunger nenne, mich daran erinnert, Speise zu mir zu nehmen, ebenso die Trockenheit der Kehle ans Trinken usw. - dafür konnte ich in der Tat keinen anderen Grund angeben, als daß die Natur es mich so gelehrt habe; denn es ist durchaus keine Verwandtschaft, soviel ich wenigstens einsehe, zwischen dieser Erregung und dem Willen, Speise zu sich zu nehmen, oder zwischen der Empfindung eines schmerzenden Gegenstandes und dem Bewußtsein der Traurigkeit, die aus dieser Empfindung herrührt“ (DESCARTES, nach GÄBE 1992, S 137).*

Der radikale Dualismus DESCARTES ebnete den Weg für die sich in der Neuzeit entwickelnde analytische Haltung der Naturwissenschaften, denen eine zergliedernde Herangehensweise an ihren Forschungsgegenstand unter Rückgriff auf Sprache und Methode der Mathematik einen einzigartigen Siegeszug bescherte. Es verwundert vor diesem

Hintergrund und angesichts der beginnenden Epoche der Aufklärung nicht, daß der Aspekt des „Seelischen“ zunehmend in einen Erklärungs- und Legitimationsnotstand geriet. Wurde das „Seelische“, d.h. im engeren Sinne die Fähigkeit des Denkens von DESCARTES bereits als ein menschliches Privileg angesehen, während er Tieren eine reine Maschinenhaftigkeit zusprach entstanden in Folge Tendenzen, „Geistiges“ konsequent auf „Körperliches“ zu reduzieren.

Ein frühes Beispiel für eine solche Position ist der Materialismus von LAMETTRIE (1709-1751), für den die Annahme von Entitäten wie „Gott“ oder „Seele“ eine Behinderung des wissenschaftlichen Erkenntnisfortschrittes darstellte. Entsprechend dem technischen Entwicklungsstand seiner Zeit griff dieser in seinem Reduktionismus auf mechanische Analogien zurück:

*„Bedarf es noch weiterer Ausführungen (...), um zu beweisen, daß der Mensch nur ein Tier oder eine Zusammensetzung von Triebfedern ist, die sich alle gegenseitig aufziehen, ohne daß man sagen könnte, an welchem Punkt des menschlichen Kreises die Natur den Anfang gemacht hat? Wenn diese Triebfedern sich voneinander unterscheiden, so ist es doch nur durch ihre Lage und durch einige Kraftgrade, und niemals durch ihre Beschaffenheit; und folgerichtig ist die Seele nur ein Bewegungsprinzip bzw. ein empfindlicher materieller Teil des Gehirns, den man ... als eine Haupttriebfeder der ganzen Maschine betrachten kann...“ (LAMETTRIE 1748, nach BECKER 1990, S. 111).*

Aus unterschiedlichen Gründen - ein nicht geringer dürfte die aus den menschlichen Alltagserfahrung resultierende Intuition sein - setzte sich dieser materialistische Reduktionismus nicht umfassend durch. Stattdessen bestanden weiterhin unterschiedliche dualistische Auffassungen, die sich darin voneinander unterschieden, ob und inwieweit sie eine Interaktion von Leib und Seele in Rechnung stellten. Ein Umstand, der ein Durchhalten des radikalen kartesischen Dualismus erschwerte, ist das Phänomen des Gefühls.

Bereits DESCARTES selbst fiel es schwer, bei dem Versuch einer Erklärung des menschlichen Gefühlslebens seine Trennung der beiden Größen konsequent aufrechtzuerhalten. Stattdessen entwickelte er die Hypothese einer Wechselwirkung zwischen Körper und Geist, die er anatomisch in der *Epiphyse* (Zirbeldrüse) verortete (DESCARTES, 1984). Dort sollten sinnliche Eindrücke in die bekannten somatischen Prozesse umgesetzt werden, die mit Emotionen einhergehen. Diese „Zirbeldrüsentheorie“, die im klaren Widerspruch zu DESCARTES radikalen Dualismus steht, wurde in Folge als eine unbegreifliche theoretische Inkonsistenz des Philosophen angesehen. Dieser Lapsus erklärt sich aus der Schwierigkeit, eine angemessene Erklärung für die Ver-

schränkung von physiologischen und mentalen Prozessen zu entwickeln, wie sie für emotionale Prozesse charakteristisch ist. Pointiert bringt dies - in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts - VYGOTSKIJ zum Ausdruck:

*„Man kann (...) sagen, daß die Leidenschaftsproblematik für DESCARTES' gesamtes System den einzigen Stein des Anstoßes bildet. Wäre diese verfluchte Frage nicht gewesen, würde in der Natur der mit seinen Leidenschaften lebende Mensch nicht vorkommen (...), hätte sich die Lehre von den beiden einander ausschließenden Substanzen - der geistigen und der materiellen - harmonisch und logisch folgerichtig entwickeln können. Doch die Leidenschaften, dieses Grundphänomen der menschlichen Seele, sind Äußerungen der menschlichen Doppelnatur, die Geist und Körper in einem Wesen vereinigt. Mehr als das: die Leidenschaften sind im Weltall das einzige Phänomen, in dem das gemeinsame Leben von Geist und Körper waltet“ (VYGOTSKIJ, 1996, S. 127).*

VYGOTSKIJ stellt in diesem Zusammenhang und angesichts der seinerzeit von verschiedenen Seiten konstatierten Krise der Psychologie (BÜHLER, 1929) eine Behauptung auf, die - was noch deutlich werden wird - auch in unseren Tagen noch mit Recht formuliert werden könnte, und die die Tragweite des Problems für die psychologische Disziplin herausstellt:

*„Man kann zeigen (...), daß alle wesentlichen Widersprüche der heutigen Psychologie (sowohl die ihrer Krise zugrundeliegenden als auch diejenigen, die spezifische und einzelne Probleme betreffen) in der cartesischen Lehre von den Leidenschaften angelegt sind“ (VYGOTSKIJ, 1996, S. 151f.)*

In der modernen Diskussion des Leib-Seele-Problems zeigen sich nach wie vor kaum Ansätze einer Lösung. Kennzeichnend ist eine ausgeprägte Schwäche der Position des Mentalen aufgrund des Argumentes des sogenannten „*Methodologischen Physikalismus*“. Danach können physische Ereignisse nur durch physische Ursachen erklärt werden. Diese Position, die sich im Rahmen der physikalischen Wissensentwicklung bewährt hat, impliziert eine kausale Irrelevanz des Mentalen (vgl. BRÜNTRUP, 1996). In Konsequenz erfolgt eine Konzentration auf die naturwissenschaftliche Erforschung der Strukturen und Funktionen des zentralen Nervensystems, um Fortschritte im Verständnis der Grundlagen und Abläufe von Bewußtseinsprozessen zu erzielen.

Dabei wird die kausale Abgeschlossenheit des physischen Bereichs durchaus verschieden interpretiert bzw. relativiert. So postuliert etwa ECCLES (POPPER u. ECCLES, 1977) eine Wechselwirkung zwischen Geist und Gehirn über *quantenmechanische* Prozesse, die Wahrscheinlichkeiten von Transmitteremissionen an den präsynaptischen Vesikelgittern beeinflussen.

Diese Auffassung kontrastiert mit eher physikalistisch geprägten Ansichten, die eine asymmetrische Abhängigkeit des Mentalen von der physischen Basis behaupten (*Mikrodeterminismus*) und eine makrodeterministische Beeinflussung in umgekehrter Richtung strikt ablehnen. Seelische Prozesse bekommen in diesen Konzepten den Charakter eines Emergenzphänomens, das auf bestimmten Charakteristika physischer Prozesse - etwa ein hinreichendes Maß an struktureller Komplexität - beruht.

Eher reduktionistisch orientierte Ansätze versuchen die kausale Relevanz des Mentalen zu „retten“, indem sie geistige Vorgänge mit physischen gleichsetzen und beide in funktionalistischen Wirkungsmodellen aufgehen lassen (etwa PUTNAM, 1975), eine Vorgehensweise, wie sie auch in der Kognitionspsychologie Verbreitung gefunden hat.

Der dieser Debatte - die hier nur anhand sporadisch ausgewählter Positionen und sehr unvollständig wiedergegeben werden kann - zugrundeliegende Konflikt scheint im schwer zu bestimmenden Verhältnis zwischen Alltagssprache und -erfahrung auf der einen und den Ansprüchen an begriffliche Reinheit und ontologische Qualität wissenschaftlicher Theoriebildung auf der anderen Seite zu liegen. Die konsequente Auslegung des Argumentes der kausalen Geschlossenheit des Physischen erlaubt keinen Rückgriff auf mentale Kategorien wie Geist, Wille etc. Das strenge Aufrechterhalten dieses Argumentes - also seine Durchsetzung mit Hilfe des eigenen „Willens“ - stellt bereits eine eigentümlich-widersprüchliche Aufspaltung von Welt- und Selbstbezug dar, wie Hans JONAS hervorhebt:

*„Eine vom Inventar der Naturwissenschaft ausgeschlossene Kraft wird so angerufen, um den Gang der Wissenschaft selbst zu sichern, der ohne Vertrauen auf jene fremde Kraft nicht hätte beginnen können“ (JONAS, 1987).*

Ein konsequenter Physikalismus würde demnach eine Abkoppelung der Wissenschaft von der menschlichen Alltagserfahrung implizieren und nur Theorien erlauben, die keinen Rückgriff auf Begriffe zulassen, wie wir sie zur Beschreibung unserer mentalen Zustände und Prozesse tagtäglich verwenden. Das Phänomen des Mentalen bliebe somit nicht nur unerklärt, es würde schlicht eliminiert.

Möchte man nicht so weit gehen und weiterhin introspektiv zugängliche Bewußseinsprozesse erforschen, so ist m.E. BRÜNTRUP (1996) zuzustimmen, wenn er die Möglichkeit einer kausalen Erklärung der *Existenz* von Bewußtseinsphänomenen auf der Basis neurologischer Forschung skeptisch betrachtet. Möglich ist dagegen die Fest-



stellung von Korrelationen zwischen neuronalen Zuständen und Bewußtseinsprozessen, die auf die Verbindung zwischen beiden Größen hinweist:

*„Das empirische Wissen über das Gehirn ist in den letzten Jahrzehnten erheblich vermehrt worden. Es wurden dabei aber keine Theorien entwickelt, die sich so grundsätzlich von anderen Beschreibungen physischer Ereignisse unterscheiden, daß sie das Phänomen des bewußten mentalen Lebens verständlich machen könnten“ (BRÜNTRUP, 1996, S. 136)*

Es ist BRÜNTRUP daher zuzustimmen wenn er die Kontextgebundenheit kausaler Erklärungen und ihrer Eingebundenheit in menschliche Handlungszusammenhänge hervorhebt. Statt der theoretischen „Reinheit“ eines Forschungsprogramms, daß auf menschliche Kategorien nicht mehr zu beziehen ist, wird so eine Pluralität von Erläuterungen denkbar, die physischen wie mentalen Kategorien gleichermaßen ihr Recht einräumt und eine Parallelität verschiedener Ansätze zuläßt.

#### *Wichtige psychophysiologische Emotionstheorien*

Kennzeichnend für die physiologische Gefühlsforschung sind ihre von BIRBAUMER (1983) formulierten Grundannahmen:

- Emotionale Prozesse sind an Funktionen des zentralen und autonomen Nervensystems gebunden.
- Unterschiedliche Gefühle gehen mit differenzierten somatischen Merkmalsmustern einher.
- Kognitive Bewertungen können Gefühle zwar beeinflussen, stellen aber keine notwendige Bedingung für ihr Entstehen dar.
- Es existieren angeborene Basisgefühle, die in genetisch festgelegten physiologischen Mustern als Reaktion auf spezifische Reize ausgelöst werden.

Psychophysiologische Emotionstheorien lassen sich anhand ihrer historischen Entwicklung und ihrer anatomischen wie kausallogischen Schwerpunktsetzung in drei Gruppen unterteilen (vgl. BOTTENBERG u. DAßLER, 1997, S. 93):

- Theorien, die vorrangig an physiologischen Reaktionen in der „Körper-Peripherie“ (z.B. Ausdrucksreaktionen) ansetzen: „*Physioperiphere*“ Ansätze oder „periphere“ Ansätze.
- Theorien, die vorrangig an „zerebralen“ (Gehirn-)Strukturen und Funktionen (speziell: *Thalamus, Hypothalamus, Limbisches System, Amygdala*) ansetzen: „*Zerebrale* Ansätze“.
- Theorien, die auf mehr oder minder umfassende organismische (psychophysische) Aktivationsprozesse abheben: „*Aktivierungstheoretische*“ Ansätze.

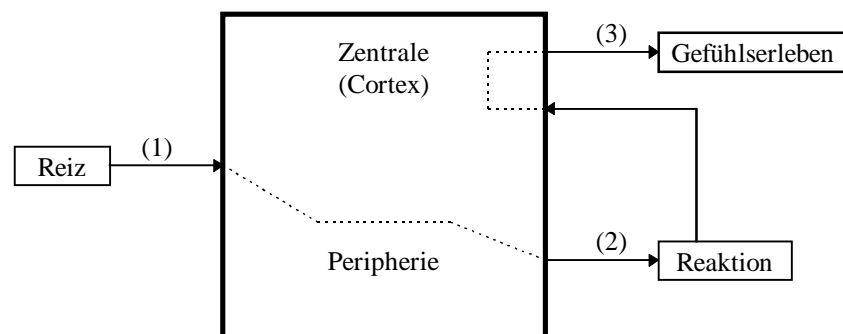
Diese „klassischen“ Ansätze physiologischer Gefühlsforschung wurden in engem Zusammenhang mit den historisch jeweils neugewonnenen Kenntnissen über anatomische und physiologische Zusammenhänge des Nervensystems entwickelt. Die Darstellung dieser - heute veralteten - Konzepte rechtfertigt sich, da sie wichtige historische Ausgangslinien der Theorieentwicklung darstellen, die auch in den komplexen Ergebnissen modernerer Arbeiten identifizierbar sind.

#### „*Physioperiphere*“ oder *periphere Ansätze*

Kerngedanke der von William JAMES (1884) und Carl LANGE (1887) unabhängig voneinander entwickelten Theorien ist, daß Emotionen mehr oder weniger eine Folge spezifischer körperlicher - d.h. viszeraler bzw. ausdrucksmäßiger - Veränderungen darstellen. Kennzeichnend für diesen Ansatz ist die Gleichsetzung der *Wahrnehmung* dieser Veränderungen mit der Emotion.

Die Entstehung einer Emotion läßt sich nach diesem Konzept wie folgt beschreiben:

- Wahrnehmung eines *Reizes* (1).
- Darauf folgt die *Auslösung* einer Reaktion in der sogenannten *Körperperipherie*. Diese Reaktion kann in Form von spezifischen emotionalen Ausdrucks- und Verhaltensprozessen auftreten (Lachen, Weinen, Schreien, Schlagen) (2).
- Wahrnehmung und Verarbeitung der peripheren Reaktionen in der Großhirnrinde (Cortex) führen schließlich zu dem Erleben, das als Emotion bezeichnet wird: *Gefühlserleben* (3).



**Abb. Das Modell von JAMES/LANGE**  
(aus: BOTTENBERG u. DAßLER, 1997, S. 94)

Herausragendes Merkmal dieses um die Wende zum 20. Jahrhundert sehr bedeutsamen Ansatzes ist die wesentliche Verankerung des Gefühlsgeschehens im Bereich des Somatischen. Der Fokus der Aufmerksamkeit liegt auf den Veränderungen meßbarer phy-

siologischer Parameter und beobachtbaren Verhaltensvariablen. Das wahrnehmende Bewußtsein, das ja nach diesem Ansatz das emotionale Erleben erst konstituiert, erfährt keine weitergehende theoretische Behandlung. Dem Gefühlserleben haftet dadurch ein ausgeprägt passiver Zug an. Es steht lediglich am Ende der behaupteten Kausalkette und kann das emotionale Geschehen damit wenig beeinflussen. Letztlich erfolgt hier eine Gleichsetzung von Gefühl mit Empfindungsprozessen:

*„Welches emotionale Bewußtsein von Furcht zurückbleiben sollte, wenn weder die Empfindung beschleunigter Herztätigkeit noch flachen Atems, weder die Empfindung des Lippenzitterns noch die der Gliederschwäche, weder die der Gänsehaut noch die eines Aufruhrs in den Eingeweiden vorhanden wäre, das kann ich mir unmöglich denken“ (JAMES, 1920, S. 380).*

Auffälliger als der bis unsere Zeit hinein bereits umfangreich kritisierte kausale Aufbau des von JAMES und LANGE entwickelten Konzepts (vgl. dazu SHERRINGTON, 1900; MARANON, 1924; ERDMANN, 1983; LEVENSON, 1988) scheint in diesem Zusammenhang die Negierung der Bedeutung mentaler Prozesse zu sein. Das wahrnehmende Bewußtsein schwebt in losgelöster Passivität über dem Geschehen, dessen wesentliche Dynamik im Bereich des Somatischen angesiedelt ist. Hierin spiegelt sich das Dilemma des cartesischen Dualismus: Der Bereich des Körperlichen erschließt sich dem Methodeninventar analytisch-differenzierender naturwissenschaftlicher Forschung (und erfährt damit ein gesteigertes Interesse); die „unteilbare“ Sphäre des Geistigen erscheint in einer davon abgekoppelten alltäglichen Selbstverständlichkeit.

### *Zerebrale Ansätze*

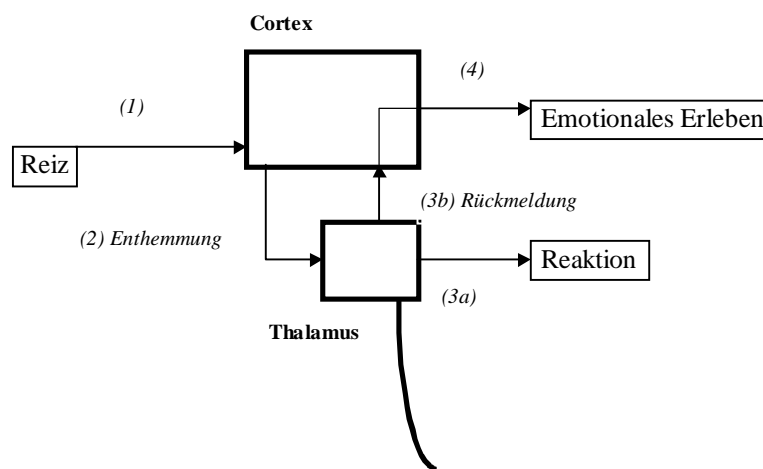
Fortschritte im Verständnis hirnanatomischer und hirnphysiologischer Erkenntnisse führten 50 Jahre nach den Ansätzen von JAMES und LANGE zu Theorien, die versuchten, die Entstehung von Emotionen unter Bezugnahme auf das zentrale Nervensystem zu erklären.

Walter B. CANNON als Pionier dieser Richtung (CANNON, 1927; BARD, 1928) führte subjektives Erleben direkt auf hirnphysiologische Prozesse zurück. Als auslösendes Zentrum emotionaler Prozesse sah er den *Thalamus* an.

Dabei begriff CANNON die Funktionen der Thalamusstruktur und des Cortex als ein aufeinander abgestimmtes Wechselspiel: Im Thalamus entstehende emotionale Reaktionen werden im Cortex in ihrer erlebens- und verhaltensmäßigen Entfaltung gehemmt. Plötzliche und unerwartete Situationen können zu einer Abnahme dieser kortikalen Hemmung führen und intensive Gefühlsreaktionen freisetzen.

Die Entstehung von Emotionen ist demnach in fünf Schritten beschreibbar:

- Ein plötzlich auftauchender oder unerwarteter *Reiz* wird wahrgenommen und an den *Cortex* weitergeleitet (1).
- *Enthemmung im Thalamus* verankerter emotionaler Reaktionsmuster (2). Von dort aus erfolgt zum einen die
- Auslösung von *Reaktionen in der Peripherie* (3a), zum anderen die
- *Rückmeldung* von Reizen an den Cortex (3b), was
- *emotionales Erleben* zur Folge hat (4).



**Abb. Das Modell von CANNON**  
(aus: BOTTENBERG u. DAßLER, 1997, S. 95)

Bedeutsamer als der kausale Erklärungsansatz des Modells, dessen Bedeutung mittlerweile eher historischer Natur sein dürfte, ist, daß sich hier die Abhängigkeit der Theoriebildung vom Stand der neurologischen Forschung dokumentiert. Diese Entwicklung fand ihre Fortsetzung in der weiteren Entdeckung von Gehirnnarealen, die an der Auslösung und Steuerung emotionaler Reaktionen beteiligt sind.

Ein wesentlicher Fortschritt stellte dabei die Kenntnis der Bedeutung von Strukturen dar, die aufgrund ihrer saumartigen anatomischen Anordnung um den mittleren Hirnstamm als *limbisches System* bezeichnet wurden (BROCA, 1878; MACLEAN, 1952). Operationen und Verletzungen in diesem Bereich, der von verschiedenen Autoren unterschiedlich anatomisch definiert wird, und den mit ihm eng verbundenen Hypothalamus haben auffällige emotionale Veränderungen zur Folge.

Gezielte elektrische Reizungen verschiedener Bereiche des Limbischen Systems (*Hippocampus*, *Septum*, *Fornix*, *Gyrus Cinguli*) führten zu einem komplexeren Verständnis ihres funktionellen Zusammenwirkens (vgl. auch DELGADO, 1971).

Popularität erlangten die Untersuchungen von OLDS und MILNER (1954), die durch Reizungen bestimmter Bereiche des limbischen Systems extrem positiv oder negativ gefärbte Antriebslagen zu erzeugen vermochten, was als Beleg eines hirnnorganisch verankerten „Belohnungs“- und „Bestrafungssystems“ gewertet wurde.

Übergreifend scheint die Bedeutung des Limbischen Systems darin zu liegen, daß in ihm wichtige Funktionen wie Emotion, Lernen, Gedächtnis und die Verarbeitung sensorischer Informationen in enger anatomischer Nachbarschaft und funktionaler Verschränkung erfolgen (MACLEAN, 1952; LARBIG, 1983).

Zunehmende Wichtigkeit erlangte in jüngerer Zeit durch die Arbeiten von LEDOUX (1993, 1994, 1998) die Region des *Mandelkerns* (Amygdala). LEDOUX konzentrierte sich bei seinen Untersuchungen insbesondere auf das Erlernen von Angstreaktionen, da er davon ausging, daß unterschiedliche neurale Konstellationen an der Entstehung unterschiedlicher Gefühlsqualitäten beteiligt sind. Dabei stellt anhand von Läsionsexperimenten an Ratten fest, daß die Amygdala bei der Speicherung von Angstreaktionen eine entscheidende Rolle spielt, während andere Gehirnbereiche, die gemeinhin für Gedächtnisfunktionen verantwortlich gemacht werden (*Hippocampus*, *Großhirnrinde*) weniger die emotionale Reaktion als die damit verbundenen deklarativen Gehalte speichern. So kann das Erlernen von Angstreaktionen relativ unbeeinflusst von der bewußten Wahrnehmung erfolgen, die in der Regel im Bereich der Großhirnrinde angesiedelt wird. Einmal gelernte Angstreaktionen können zwar in ihren erlebens- und verhaltensmäßigen Auswirkungen durch Funktionen des Neocortex kontrolliert werden, erweisen sich aber davon abgesehen als relativ veränderungsresistent.

LEDOUX stellt fest, daß sensorische Informationen, die im allgemeinen über den Thalamus an die Großhirnrinde weitergeleitet werden, auch über direkt vom Thalamus zur Amygdala verlaufende Nervenbahnen sehr schnell verhaltensmäßige Gefühlsreaktionen auslösen können, ohne daß es dazu einer neokortikalen Beteiligung bedarf. Dadurch erhält die Amygdala den Status eines „emotionalen Wachtpostens“.

Für das Entstehen emotionaler Reaktionen gibt es nach Auffassung von LEDOUX zwei Möglichkeiten:

- Wahrnehmung eines Reizes und Weiterleitung der Information an den Thalamus (1).
- Alternative A: Weiterleitung der Information an die Großhirnrinde (2a), Prüfung der Information auf emotionale Relevanz und Weitergabe entsprechender Informationen an die Amygdala (3a).
- Alternative B: Direkte Weiterleitung der Information an die Amygdala (2b).
- Auslösung emotionsspezifischer Verhaltensreaktionen (4).

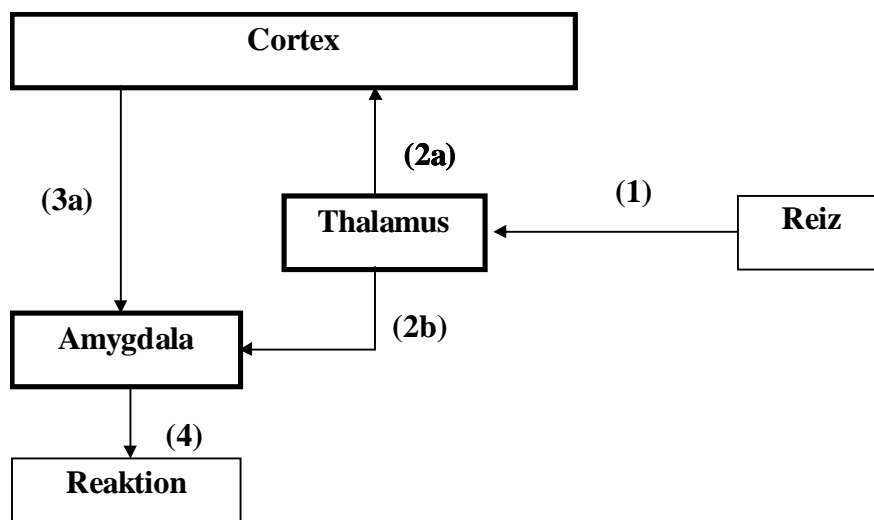


Abb. Das Modell von LEDOUX (1998)

#### *Aktivierungstheoretische Ansätze*

Eine eigenständige Herangehensweise an die physiologische Erklärung emotionaler Phänomene stellen die aktivierungstheoretischen Ansätze dar. *Aktivierung* kann übergreifend verstanden werden als eine Größe, die das Ausprägungsniveau unterschiedlichster physischer wie psychischer Vorgänge hinsichtlich ihrer Intensität, Geschwindigkeit, Effizienz u.ä. bedingt (vgl. BOTTENBERG, 1972, S. 58ff.).

Es lassen sich theoretisch wie forschungsgeschichtlich zwei Konzeptionen von Aktivierung unterscheiden.

DUFFY (1941, 1951) versteht unter *Aktivierung* (unter unterschiedlichen Bezeichnungen wie „Arousal“, „Excitation“, „Reactivity“, „Tension“, „Energy Mobilisation“) eine *allgemeine organismische Energie* deren unterschiedlicher Ausprägungsgrad mit einer

relativ konstanten Variation verschiedener *physiologischer Reaktionen* (Hautwiderstand, Muskeltonus, Pulsfrequenz, Atemfrequenz usw.) einhergeht. Diese physiologischen Reaktionen erlauben die Messung des Grades der Aktivierung. Nach DUFFYs Verständnis betrifft die Ausprägung der allgemeinen Aktivierungsenergie zahlreiche psychophysische Prozesse (z.B. Motorik, Kognition, Gefühl).

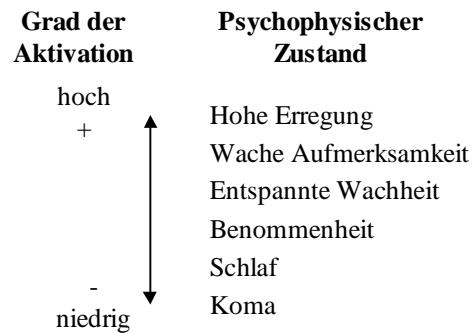
Emotionstheoretisch ist DUFFYs Aktivierungskonzept bedeutsam, weil Gefühle mit charakteristischen Ausprägungen von Aktiviertheit einhergehen.

DUFFYs Ansatz ist geprägt von einer ausgeprägt naturwissenschaftlichen Orientierung. Folgerichtig lehnt es DUFFY (1941) ab, ihr Aktivierungskonzept als eine „Gefühlstheorie“ zu verstehen, da sich emotionale und nicht emotionale Prozesse auf der von ihr untersuchten Ebene nicht sauber trennen lassen, ohne auf Prozesse des Alltagserlebens zurückzugreifen, die sich nach DUFFY für eine wissenschaftliche Behandlung nicht eignen.

In einem jüngeren Ansatz entwickelte LINDSLEY (1951) - basierend auf weiterentwickelten physiologischen Forschungsmethoden und neuroanatomischen Erkenntnissen - ein Konzept von Aktivierung, das sich aus drei Quellen speist:

- Erkenntnisse über die Bedeutung der *hirnelektrischen Aktivität*, wie sie über elektroenzephalographische Messungen zugänglich sind,
- *hirnphysiologische* Einzelbeobachtungen,
- Beobachtung der Folgen *einer experimenteller Ausschaltung bestimmter Hirnbereiche*.

Aus diesen Erkenntnisquellen entwickelte LINDSLEY ähnlich wie DUFFY das Konzept einer einheitlich dimensionierten Aktivierung, die er aber vornehmlich im Gehirn - genauer im Substrat der *formatio reticularis* verortete. LINDSLEYs Auffassung von der funktionalen Zuständigkeit dieser Struktur drückt sich darin aus, daß er sie als „*Ascending Reticular Activating System (ARAS)*“ bezeichnete. Mit DUFFY teilt er die Ansicht, daß Aktivierung kontinuierlich auf einer Dimension variiert, die psychophysisch von höchster Erregung bis zum Koma reicht.



**Abb. Aktivierung und psychophysischer Zustand**  
(aus: BOTTENBERG u. DABLER 1997, S. 98)

Für das Vorhandensein emotionaler Zustände wird dabei allgemein eine erhöhte Aktiviertheit vorausgesetzt.

Interessant an den eindimensionalen Aktivierungskonzepten von DUFFY und LINDSLEY ist der Versuch, die ganze Vielfalt emotionaler Prozesse auf eine Größe zurückzuführen. Auch wenn - wie bei DUFFY geschehen - eine Abstinenz hinsichtlich des expliziten Bezuges von Aktivierung auf Erlebnisvariablen an den Tag gelegt wird, erwächst die Plausibilität dieser Ansätze erst aus der - zumindest impliziten - Verknüpfung physiologischer und mentaler Größen, auch wenn diese in den Hintergrund des Alltagswissens abgedrängt wird. Hierin spiegelt sich der cartesische Hiatus einer Psychologie, der sich durch die voranschreitende Fortschritte einer naturwissenschaftlichen Erforschung der Psyche eine Vielzahl von Arbeitsansätzen und Perspektiven eröffnet, die ihre daraus gewonnenen Erkenntnisse jedoch nicht mehr auf mentale Phänomene zu beziehen weiß oder gewillt ist.

Die Beschränkung des Aktivierungsansatzes auf eine Dimension erschien problematisch, da die verschiedenen zur Messung herangezogenen Variablen nur unzureichend untereinander korrelieren. Aufgrund dieses Problems entwickelten sich Ansätze, die das klassische Konzept einer „allgemeinen Aktivierung“ zugunsten einer Ausdifferenzierung und Spezifizierung verschiedener „Aktivierungsmuster“ einschränken (z.B. FAHRENBERG, 1967, 1986; BOTTENBERG, 1972; BÖSEL, 1986). Dabei wird u.a. auch auf dem Alltagsverständnis bekannte Gefühlszustände zurückgegriffen und untersucht, inwieweit sich für diese typische Konstellationen von physiologischen Merkmalsausprägungen bestimmen lassen.



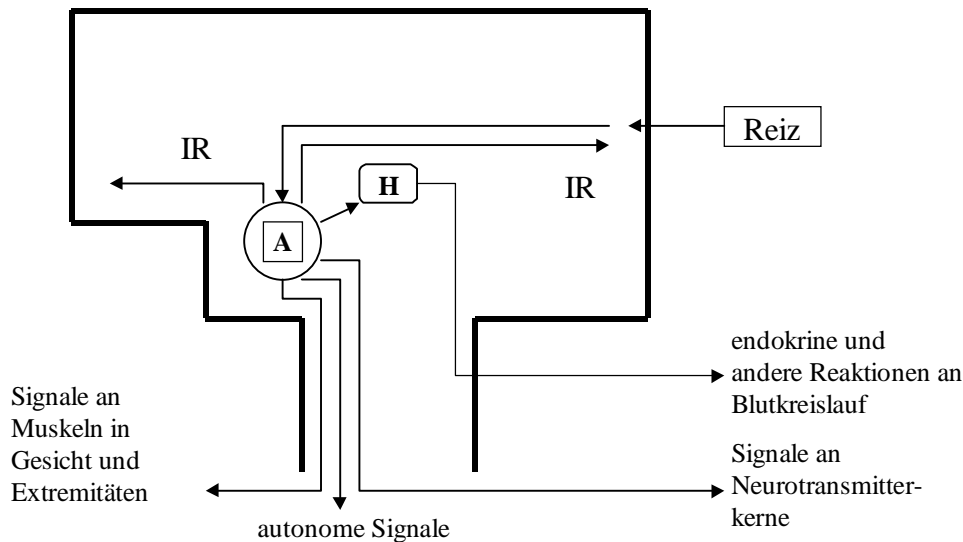
### *Neubewertung von Gefühl und Relativierung des Leib-Seele-Gegensatzes*

Das Wissen um die mit dem Gefühlsgeschehen verbundenen neuronalen Prozesse hat sich in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend verfeinert. Dies wurde u.a. ermöglicht durch die Entwicklung computergestützter sogen. „bildgebender“ Instrumente wie der *Positronen-Emissions-Topographie* (PET) und der *Kernspin-Tomographie*, die in vorher nicht gekannter Genauigkeit eine Beobachtung der Funktionen bestimmter Hirnregionen am lebenden Menschen erlauben (RAICHLE, 1994).

Dieses verfeinerte neurologische Wissen relativiert die tradierte Auffassung, daß entwicklungsgeschichtlich ältere Bereiche des Hirnstamms und Mittelhirns bevorzugt für emotionale Prozesse zuständig seien, während der philogenetisch jüngere Cortex rationale Fähigkeiten beheimatet. Diese Einteilung führte z.T. dazu, die älteren Hirnteile und ihre (emotionalen) Funktionen als ein Hindernis für eine rationale Informationsverarbeitung zu begreifen. So sieht etwa LANTERMANN (1986) den Aufbau des menschlichen Gehirns als ein Handicap bei der Lösung wichtiger globaler Probleme.

Demgegenüber stellt der Neurologe DAMASIO (1994) in neueren Arbeiten fest, daß Prozesse des *Neocortex* und der älteren Gehirnteile funktional eng aufeinander bezogen sind. So führen Schädigungen bestimmter Cortexregionen gleichzeitig zu Störungen des Gefühls und der Entscheidungsfähigkeit. Beeinträchtigt war insbesondere die Fähigkeit der Patienten, mentale Vorstellungen mit Gefühlen zu verbinden, was zum einen dazu führte, daß emotionale Handlungskonsequenzen zukünftiges Verhalten nicht zu beeinflussen vermochten und zum anderen eine Entscheidung für Handlungsalternativen aufgrund fehlender emotionaler Präferenzen fast unmöglich machte. Diese massiv beeinträchtigenden Symptome gehen mit keiner Beeinträchtigung der „kognitiven“ Intelligenz einher.

Bei dem Versuch, ein Modell zu entwickeln, daß diese Phänomene erklärt, stellt DAMASIO ähnlich wie LEDOUX den Bereich der *Amygdala* in den Vordergrund. Er unterscheidet dabei zwischen einfacher strukturierten „*primären*“ Gefühlen und sich erst mit dem Erwachsenenalter entwickelnden „*sekundären*“ Gefühle, die stärker mit kognitiven Anteilen verknüpft sind. Das Entstehen primärer Gefühle läßt sich schematisch folgendermaßen darstellen:



**Abb. Neurophysiologisches Emotions-Modell von DAMASIO**  
(nach DAMASIO, 1994, S. 184)

Erläuterung: Die schwarze Umrißlinie symbolisiert Gehirn und Hirnstamm. Die Aktivierung der *Amygdala* (A) führt zu

- internen Reaktionen (IR)
- Muskelreaktionen
- viszerale Reaktionen, d.h. Reaktionen der in den Körperhöhlen gelegenen Organe (Eingeweide) - autonome Signale
- Reaktionen, die sich auf Neurotransmitter-Kerngebiete und Hypothalamus (H) richten, wodurch wiederum endokrine und andere chemische Reaktionen ausgelöst werden.

DAMASIO bezieht seine Forschungsergebnisse explizit auf das Problem des DESCARTESchen Leib-Seele-Dualismus und sieht seine Arbeit als einen Beitrag zu seiner Überwindung an. Er beschreibt anschaulich, wie im Zusammenwirken der unterschiedlichen neuralen Funktionen der Körper „vergeistigt“ und der Geist „verkörpert“ wird. Gefühle nehmen in diesem Zusammenspiel eine herausgehobene vermittelnde Funktion ein, da sie sowohl mit körperlichen wie mit mentalen Prozessen eng verwoben sind. DAMASIOs Schlußfolgerungen lassen sich wie folgt zusammenfassen (siehe auch BOTTENBERG u. DAßLER, 1997, S. 101):

- Mehrere neurale Systeme beinhalten *gleichzeitig* Funktionen des zielgerichteten Denkens, der Entscheidungsfindung, der Emotion, der Verarbeitung von Körpersignalen und des Gedächtnisses (DAMASIO, 1994, S. 108). Eine reine Trennung von Gefühl und Vernunft ist neurophysiologisch nicht aufrechtzuerhalten und führt, wenn sie durch Krankheit oder Eingriff herbeigeführt wird, zu schweren pathologischen Störungen des Sozialverhaltens.
- Die *menschliche Vernunft* ist in ihrer Funktionsfähigkeit *auf Emotionen angewiesen*, da eine rein rationale Entscheidungsfindung viel zu langwierig und aufwendig ist, um eine lebenspraktische Orientierung zu ermöglichen (s. DAMASIO, 1994, S. 227).

- *Andererseits basieren Gefühle auch auf physiologischen Vorgängen im Cortex (insbesondere auf körperbezogenen Wahrnehmungsprozessen) und sind daher kognitiv geprägt. Durch die Wahrnehmung des Körpers wird dieser gewissermaßen „vergeistigt“.*
- *Die Funktion von Gefühlen ist also in einer Integration von körperlichen und geistigen Prozessen begründet.*
- *Durch die Verknüpfung von Körpererfahrungen mit Umweltsituationen leisten Emotionen außerdem einen entscheidenden Beitrag zur Einbindung des Organismus in die Umwelt.*

Ob DAMASIOs Erkenntnisse geeignet sind, das philosophische Leib-Seele-Problem zu lösen, ist sicherlich zu bezweifeln. Auch bei ihm erscheint das eigentliche Zustandekommen von Bewußtseinsprozessen nicht geklärt; lediglich die enge Bindung spezifischer mentaler Fähigkeiten an das Zusammenwirken bestimmter neuraler Areale wird deutlich. Der Wert von DAMASIOs Beitrag liegt im Aufzeigen wichtiger naturwissenschaftlicher Argumente gegen „*DESCARTES Irrtum*“<sup>16</sup> einer vollständigen Trennung der Bereiche des Körperlichen und des Mentalen, die sich auch in der Neurophysiologie in einer einseitigen Abgrenzung der diese Sphären repräsentierenden neuralen Systeme ausdrückte. Es stellt einen denkwürdigen wissenschaftshistorischen Zug dar, daß die philosophischen Prämissen, die erst die Etablierung eines bestimmten methodischen (hier naturwissenschaftlichen) Zugangs zum Verständnis des menschlichen Nervensystems zur Folge hatten, von den Ergebnissen dieser Forschung in Frage gestellt werden.

---

<sup>16</sup> So der Titel seiner 1994 erschienenen Arbeit.

#### 4.6 Aspekt Sprechen (Sprache)

Um die Beziehung zwischen Gefühl und sprachlichen Prozessen zu erläutern, kann auf das in Zusammenhang mit Kognition eingeführte Konzept von *Positionsschema* und *Kognitionsfiguren* zurückgegriffen werden (BOTTENBERG, 1972; vgl. auch SCHEELE, 1990).

Die mit einer Situation verbundenen subjektiven Erlebnisqualitäten führen zu primären Bewertungen durch die Person, die als eine grundlegende Beziehungsstruktur (Positionsschema) verstanden werden können.

An die Positionsschemata schließen sich weitere kognitive Verarbeitungsprozesse im Sinne von Bewertungen, Interpretationen, Ursachenzuschreibungen etc. an, die als Kognitionsfiguren bezeichnet werden können.

Diese Kognitionsfiguren konstituieren sich weitgehend (auch) sprachlich, d.h. die grundlegende emotionale Bedeutung einer Situation findet einen sprachlichen Ausdruck. Durch die Verbalisierung verändert sich jedoch auch das ursprüngliche Gefühlserleben, es verändert sich in spezifischer Weise, in dem es sprachliche Gestalt annimmt.<sup>17</sup> Dies ergibt sich bereits daraus, daß die Person zunächst darauf angewiesen ist, auf ein bestehendes Inventar kulturspezifischer sprachlicher Ausdrucksformen und -muster (im Sinne von Gefühlsnamen, Redewendungen etc.) zurückzugreifen.

Die vorhandenen etablierten sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten können sich jedoch auch als nicht adäquat und ungenügend erweisen. Dem erlebten Gefühl fehlen dann „die rechten Worte“, sein sprachlicher Ausdruck wird schablonenhaft; es gerinnt zum *Affektzept*. Es kann aber auch zu einer Modifizierung, Erweiterung oder Erneuerung des emotionalen Ausdrucksinventars kommen, das der Person oder - finden die neuen Ausdrucksmöglichkeiten weitere Verbreitung - auch der Kultur forthin in einer veränderten/erweiterten Form zur Verfügung steht.

In diesem rekursiven Verhältnis von Sprache und Gefühl resultieren kreative Veränderungsimpulse nicht nur aus letzterem. Auch die Sprache vermag Gefühl neu zu formen und anzuregen, sofern sie in der Lage ist, sich einer bloß etikettierenden Funktion zu entziehen und Formen hervorzubringen, die in der Lage sind, Erlebnisse primärer Bedeutung - also Emotionen - zu provozieren.

---

<sup>17</sup> Insbesondere *explizite* Verbalisierung ist geeignet, Gefühlserleben zu verändern. Dies erklärt sich bereits aus der damit einhergehenden verstärkten Beteiligung neocortikaler Gehirnregionen. Psychotherapien und Trainings machen sich diesen Effekt zu Nutze.

Der Ausdruck von Gefühl in Sprache stellt immer auch eine Form der Behandlung von Gefühl dar. Es werden bestimmte Worte gewählt; es wird auf bestimmte Formulierungen zurückgegriffen. Bei diesem sprachlichen Umgang mit Gefühl lassen sich -wie bei jeder anderen Form des Gefühlsbezugs auch - grundlegend zwei Formen unterscheiden: Ein offener, *divergent* orientierter Bezugsstil kontrastiert mit einem geschlossenen, *konvergent* orientierten emotionalem Bezug. Diese Unterscheidung wird auch bedeutsam, wenn im folgenden kurz auf drei Aspekte des Verhältnisses von Emotion und Sprache eingegangen wird: Der Unterscheidung zwischen *konnotativer* und *denotativer* Bedeutung, der Möglichkeit metaphorischen Sprachgebrauchs und der Bedeutung unterschiedlicher Sprachkulturen für das Gefühlsgeschehen.

### *Konnotative und denotative Bedeutung*

Unter „denotative Bedeutung“ werden die Merkmale eines Begriffs verstanden, die seinen Inhalt bezeichnen und definieren (HÖRMANN, 1967). *Denotativ* wird z.T. gleichbedeutend mit dem Adjektiv *kognitiv* verwendet.

„Konnotative Bedeutung“ bezeichnet die Gehalte des sprachlichen Ausdrucks, die den emotionalen Aspekt des Begriffsinhaltes ansprechen.

Es läßt sich in Untersuchungen zeigen (etwa mit der Methode des *semantischen Differentials*, s. OSGOOD, 1952), daß sich der emotionale Gehalt von Wörtern darin ausdrückt wie ihre Bedeutung mit gefühlsrelevanten Adjektiven wie „angenehm“, „unangenehm“, „aktivierend“, „erregend“, „kraftvoll“ assoziiert wird (ERTEL, 1964).

Der konnotativen Bedeutung von Begriffen bedient sich häufig - oft relativ schablonenhaft - die Werbewirtschaft und die politische Rhetorik, um über den emotionalen Gehalt der Wörter Zustimmung der Adressaten zu erzielen.

### *Metaphorischer Sprachgebrauch und Primärprozeß: Emotive Metapher*

Der Gebrauch von Metaphern zeichnet sich dadurch aus, daß auf einen Bedeutungsreich z.T. unübliche, i.d.R. bildhafte Bedeutungen übertragen werden, wobei Analogien zwischen der Metapher und den mit ihr bezeichneten Gegenstand die Basis dieser Übertragung bilden.

Diese „*Verbildlichung*“ von Sachverhalten geht oft einher mit der „Öffnung“ ihres emotionalen Gehaltes - ein Umstand, der in Psychotherapien gerne genutzt wird, um Gefühle hervorzurufen oder dem Erleben zugänglich zu machen. Der Satz „So wie Sie sich beschreiben, kommt in mir das Bild von einem Mond auf, der sich in einem See

spiegelt“ provoziert eine ganz andere seelische Verfassung als die Aussage „Ihr narzißtischer Selbstbezug behindert Sie in der Gestaltung Ihrer sozialen Beziehungen“.

Diese Emotionalisierung durch metaphorisches Sprechen basiert auf der oben beschriebenen konnotativen Bedeutung der verwendeten Metaphern, die in der Regel recht bildhaft gehalten werden.

Die Verbindung von bildhaften Gehalten und Gefühl verweist auf die tiefenpsychologische Annahme vom *Primärprozeß*, der - in Abgrenzung zum eher Ich - gesteuerten *Sekundärprozeß* - für die Energetisierung, Motivation und Emotionalisierung des Erlebens und Handelns verantwortlich gemacht wird. FREUD (1975) sieht den Primärprozeß wirksam etwa im Traum, in der Phantasie, im freien Spiel u.ä.

*Hauptkennzeichen des Primärprozesses* sind (vgl. BOTTENBERG u. DAßLER, 1997, S. 111):

- Bildhaftigkeit, Verbildlichung (auch von „abstrakten“ Gedanken).
- Gefühlsgeladenheit, „Gefühlsfluß“.
- „Fließende“ psychophysische Energie.
- Wandelbarkeit der Inhalte, d.h. der Bilder (jedes Bild kann sich ohne Realitätseinschränkungen in andere Bilder verwandeln).
- Bewegung in Möglichkeiten; „Außerkraftsein“ von „Kategorien“ der Wirklichkeit.
- *Zeit*; z.B. Verschmelzung von Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, „Gewißheit der Ewigkeit“.
- *Raum*; z.B. Aufhebung und Umkehr von Nähe und Ferne, Oben und Unten, Hinten und Vorne, sich wandelnder Raum, sich dehnend, zusammenziehend, sich wellend, atmend, sich wiegend.
- *Kausalität*; z.B. Kräfte ohne Wirkung, „Schöpfungen aus dem Nichts“.
- Aufhebung von Grundgesetzen der traditionellen Logik (a-logisch); z.B. Aufhebung des „Satzes der Identität“ ( $a=a$ ) - etwas ist nicht es selbst, sondern zugleich etwas anderes, Aufhebung des Satzes vom ausgeschlossenen Widerspruch - etwas ist in sich widersprüchlich (paradox).
- Mehrdeutigkeit, Vieldeutigkeit.
- Lebendigkeit, Personifikation von Gegenständen, Dingen, Ideen u.a.

Vor dem Hintergrund dieser Charakterisierung läßt sich die *emotive Metapher* verstehen als eine primärprozeßnahe Struktur, die dem sprachlichen Ausdruck einer Gefühlsbedeutung dient. Dabei sind die sprachliche Figur der Metapher und das erlebte Gefühl in eigentümlicher Weise aufeinander bezogen: Zum einen vermag die Metapher Qualitäten auszudrücken, die den Eigenschaften des erlebten Gefühls - eher als die gebräuchlichen standardisierten Gefühls-Etikettierungen - entsprechen, wie etwa *Ambivalenz*, *Mehrdeutigkeit*, *Vagheit* und die beim Versuch eines rein deskriptiven sprachlichen Ausdrucks meist verlorengehen. Zum anderen vermag die Metapher bereits kognitiv überarbeitete „abgeklärte“ Gefühle erneut anzuregen, zu „verflüssigen“ und in originärer Weise erlebbar werden zu lassen. So eröffnet die emotive Metapher die Möglichkeit eines kreativen, *divergenten* sprachlichen Gefühls-Umgangs.

### *Ergozentrische und pathozentrische Sprachkulturen*

Begriffsinventar und Grammatik einer Sprache haben Auswirkungen auf die menschliche Wahrnehmung und die Art und Weise wie sich der Mensch in seiner Welt sieht. Ob dieser Einfluß so weit geht, daß die Möglichkeit sprachlicher Benennung für die Wahrnehmung notwendige Voraussetzung ist, wie es von der sog. SAPIR-WHORF-Hypothese (vgl. WHORF, 1963) postuliert wird, muß zwar bezweifelt werden (s. ANDERSON, 1996, S. 355ff.), jedoch ist ein wichtiger Einfluß nicht zu bestreiten.

Hinsichtlich ihrer Grammatik unterscheidet HOLMER (1956), der verschiedene nordamerikanische Indianersprachen untersuchte, zwischen einem „*pathozentrischen*“ und einem „*ergozentrischen*“ Typ. Entgegen den ergozentrischen Sprachen, die als Tatsprachen, die aktiv gestaltende Sicht des Subjekts in den Vordergrund stellen, ist den pathozentrischen Sprachen ein Zug der Passivität und des Erleidens eigen, die Tun und Geschehen als Widerfahrnis erscheinen läßt.

Diese Eigenschaften der Sprache haben Einfluß darauf, wie Menschen sich selbst und ihre Welt erfahren:

*„Eine pathozentrische Sprache mag mit dazu beitragen, eine Welt zu erschließen, in der Menschen*

- sich als Teil eines Feldes gewahren, dessen Kräfte und Wirkungen sich unmittelbar auf sie erstrecken,*
- geneigt sind, sich Geschehnissen und Vorgängen auszusetzen, die nicht ihrem eigenen Willen entstammen,*
- aufnahmebereit werden für das, was ihnen „geschieht“, was „sich an ihnen vollzieht“, was ihnen „widerfährt“ (BOTTENBERG u. DAßLER, 1997, S. 113).*

Pathozentrität kommt Eigenschaften des Gefühlserlebens entgegen, wie sie oben beschrieben wurden, insbesondere seiner Wandelbarkeit und seinem Widerfahrnischarakter. Damit eröffnen derartige Sprachkulturen die Möglichkeit eines besonderen, offen und divergent angelegten, Gefühlsbezuges.

### *Das Gefühls-Vokabular*

Interkulturelle Differenzen im Umfang des Gefühls-Vokabulars weisen darauf hin, wie differenziert eine Kultur Gefühlszustände zu unterscheiden weiß. Untersuchungen von BOTTENBERG (1970b) und AVERILL (1975) ermittelten einen Gefühlswortschatz von 590 bzw. 558 Wörtern, andere Untersuchungen zählten ein Begriffsinventar von ca. 100 (MARX, 1982, MANNHAUPT, 1983). OGURO (1984) verweist auf ein reicheres Gefühlsvokabular für die chinesische und japanische Kultur.

Im Alltag orientieren sich Menschen zum sprachlichen Ausdruck emotionaler Zustände an diesem Vokabular. Dabei erfahren bestimmte Wörter bevorzugte Verwendung, z.T. kommt es auch zu sprachlichen Neuschöpfungen und Erweiterungen. In dieser Hinsicht ist besonders die Jugendsprache hervorzuheben, mit deren Veränderung die lexikalische Erfassung i.d.R. nicht schritthält (vgl. MÜLLER-THURAU, 1985). Aber auch berufliche Fachsprachen, wie etwa im psychologisch-therapeutischen Milieu gebräuchliche Begriffe können über ihre mediale Verbreitung in die Alltagssprache eingehen.



#### 4.7 Aspekt „In-der-Welt-Sein“: Ökozität des Gefühls

Gefühlen haftet, da ihr Erleben sich der direkten Beobachtung verschließt, ein Zug von Privatheit und Intimität an. Dies führt schnell dazu, Emotionen als vorwiegend person-*interne* Prozesse zu begreifen und ihren Bezug zur Umwelt nicht angemessen zu berücksichtigen. Zwar wird der Umweltbezug offensichtlich, wenn von der sozialen Einbindung der Gefühle - u.a. über das sprachliche und nonverbale Ausdrucksverhalten - die Rede ist, aber die leitende Vorstellung von „Umwelt“ ist hier in der Regel eine physikalische. Die Menschen erscheinen in ihr als abgeschlossene „Objekte“, deren Gefühlsleben sich auf der Oberfläche als Ausdruck äußert und im Inneren mit Gefühlserlebnissen einhergeht. Diese in vielerlei Hinsicht nützliche Betrachtungsweise wird dem Umstand nicht gerecht, daß sich zum einen das Welterleben der Menschen durch Emotionen in spezifischer Art und Weise verändert und zum anderen „erlebte“ Welt<sup>18</sup> in Gefühl niederschlägt bzw. sich auf emotionale Vorgänge in spezifischer Weise auswirkt.

SARTRE bezieht sich auf diese - als *phänomenologisch* bezeichnete - Sichtweise, wenn er Emotion als eine „*Transformation der Welt*“, als eine „totale Veränderung des ‘In-der-Welt-Seins’“ betrachtet (SARTRE, 1939). Dabei bezieht sich der Begriff des „In-der-Welt-Seins“ auf den Umstand, daß der Mensch psychophysisch immer schon einbezogen ist *in etwas* (Dinge, Menschen, Natur, Kultur), auf das sich zu beziehen er gezwungen ist, wobei dieser Bezug vielfältige Formen annehmen kann: aufmerksam, pflegend, fördernd, unachtsam, ignorant, zerstörend.

Das „In-der-Welt-Sein“ ist bestimmt durch zwei Dimensionen: *Raum* und *Zeit*. Das Erleben beider Dimensionen wird durch Gefühl in charakteristischer Weise verändert und wirkt charakteristisch auf Gefühl ein.

Bezüglich des *Zeiterlebens* kann in dieser Hinsicht unterschiedlich empfunden werden (vgl. MINKOWSKI, 1955):

- Das Fließen der Zeit (rasch, träge etc.).
- Die zeitliche Perspektivität (Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft).
- Der jeweilig erlebte Zeithorizont (weit, eng).

---

<sup>18</sup> Hier zu verstehen im weitest möglichen Sinne als „Er-Leben“, d.h. über das bloße Alltagsbewußtsein hinausgehend.

Die Gefühlswelt seelischer Erkrankungen ist in der Regel gekennzeichnet durch charakteristische Veränderungen des Zeitempfindens. Depressionen etwa gehen häufig einher mit dem Verlust der Zukunftsdimension. Die Zukunft wird von der Person nicht mehr intentional mit Gedanken und Plänen ausgefüllt, sondern bleibt formlos und unbestimmt. Dem entspricht häufig ein gedankliches Verharren in der Vergangenheit, etwa in Form von Selbstvorwürfen und dem Nachtrauern versäumter Möglichkeiten (HAN-NIBAL, 1955; CIOMPI u. DAUWALDER, 1990).

Für Auswirkungen des Zeiterlebens auf emotionale Prozesse liefert der Alltag vielfältige Beispiele. Als unangenehm bis zum Ärger wird etwas das „Warten“ empfunden, sei es an der Supermarktkasse, vor dem Fahrstuhl oder vor dem Computer. Eine „heitere“ Stimmung bedarf regelmäßig wiederkehrender Anregungsmomente: Geplante Feste vermeiden zu lange Pausen zwischen amüsierenden Programmpunkten; Film- und Theaterkomödien gelingen u.a. durch ein geschicktes „Timing“ von Handlungsphasen und „Gags“.

Es muß allerdings betont werden, daß der Einfluß der Zeit auf emotionale Befindlichkeiten abhängig ist von der jeweils bestehenden *Zeit-Kultur*, die den Gewohnheiten der Menschen mehr oder weniger entspricht. Vielfältig bekannt sind z.B. Berichte über länderspezifische Gepflogenheiten der Betreiber öffentlicher Verkehrsmittel hinsichtlich der Einhaltung des Fahrplans (sofern ein solcher überhaupt existiert).

Zwischen dem Erleben der *räumlichen* Dimension und Gefühl bestehen charakteristische Wechselwirkungen. So zeichnen sich die *Raumdimensionen* (Vertikale vs. Horizontale) durch jeweils besondere emotionale Wertigkeiten aus. Der Raum wird nicht homogen erlebt, sondern in Abhängigkeit von der Position der Person (z.B. als „sich-öffnend“ oder „sich-verschließend“).

In sozialer Hinsicht wird dieser Gefühlsbezug des Raumes relevant im nonverbalen Ausdrucksverhalten. So haben verschiedene, kulturell unterschiedliche, Ausdrucksformen für *Demut* eine vertikale Abwärtsbewegung gemeinsam (vgl. KROUT, 1942, in ARGYLE, 1979).

Extreme Beispiele für die emotionale Relevanz des Raumerlebens liefert die *Psychopathologie*, so etwa im Verlust des „privaten Raumes“ schizophrener Menschen, für den

die oben beschriebene Vorstellung einer abgeschlossenen Entität in einem geometrischen Raum gar nicht mehr greift:

*„Im Innern des Schizophrenen sind fremde Gedanken, von andern gemachte Gefühle. Alle Welt weiß, was in seinem Innern vorgeht. Er besitzt nicht mehr den privaten Raum, in dem er sich vor fremder Zudringlichkeit verschließen kann. Innere Vorgänge werden als Vorgänge der Außenwelt erlebt, Gedanken und Vorstellungen als Stimmen und Visionen im Außenraum“ (HANNIBAL, 1955, S. 607f.).*

Das räumliche „In-der-Welt-Sein“ wirkt - der Dimension der Zeit entsprechend - auf das Gefühlsleben zurück. BACHELARD kommentiert dies in eindrucksvoller Weise, wenn er die Bedeutung der Erinnerungen an das Elternhaus beschreibt:

*„Das Haus, das Zimmer, der Speicher, wo man allein gewesen ist, geben den Rahmen ab für eine unbeendbare Träumerei, eine Träumerei, die allein die Dichtkunst in einem Werk beenden, vollenden könnte. Wenn alle diese Verstecke für uns die Bestimmung hatten, Träume zu beherbergen, so kann man sagen (...), daß für einen jeden von uns ein Traumhaus existiert, ein Haus der Traum-Erinnerung, verloren im Schatten eines Jenseits der wahren Vergangenheit“ (BACHELARD, 1960, S. 48).*

Auch wo die bewußte Vorstellung fehlt oder versagt, zeigen sich Entsprechungen von räumlicher Umwelt und erlebnis- und verhaltensmäßigen Besonderheiten der Person - etwa bei einer realen Wiederbegegnung mit dem Elternhaus:

*„Doch über die Erinnerungen hinaus ist das Elternhaus physisch in uns eingezeichnet. Es besteht aus einer Gruppe von organischen Gewohnheiten. Aus einem Abstand von zwanzig Jahren, allen anonymen späteren Treppen zum Trotz, würden wir noch die Reflexe jener 'frühesten Treppe' wiedererkennen, über eine bestimmte, etwas zu hohe Stufe würden wir nicht stolpern. Das ganze Sein des Hauses würde sich entfalten, unserem eigenen Sein treu geblieben. Wir würden die Tür aufstoßen, die noch das gleiche Knarren hat, ohne Licht würden wir in den entlegenen Speicher gehen. Das Gefühl der kleinsten Klinke ist noch in unserer Hand“ (BACHELARD, 1960, S. 47).*

Im „In-der-Welt-Sein“ verschränken sich erlebte Räumlichkeit und Zeitlichkeit zu jeweils für verschiedene Gefühle charakteristischen Raum-Zeit-Gestalten. Dies kann anhand einer kontrastierenden Gegenüberstellung der Gefühle *Freude* und *Trauer* demonstriert werden (vgl. BINSWANGER, 1955; BOLLNOW, 1971, KRUSE, 1974, BOTTENBERG u. DAßLER, 1997):

<i><b>Freude</b></i>	<i><b>Trauer</b></i>
„Sich-öffnen“, Aufgang	„Sich schließen“, Untergang
Weite (Horizont)	Enge (Horizont)
Fließen, Gleiten, Leichtigkeit, „Fliegen“	Stagnieren, Stocken, Hapern, Schwere, Lasten
Lebendigkeit, Werden, Entwickeln, „Geborenwerden“, Kreation	Starre, Erstarrung, Lähmung, Öde, Vergehen, Ersterben, Totes
„Bildsamkeit“	„Festgelegtsein“, Fixation, Verharren
Helle - Mitempfindung: Wärme	Dunkel - Mitempfindung: Kälte
Vertikale	Vertikale
- Richtung: Empor	- Richtung: Abwärts
- Ort: Oben.	- Ort: Unten.

### *Gefühl als „In-der-Welt-Sein“ und Ökosität des Menschen*

Neben der oben beschriebenen Relation von Gefühl und „In-der-Welt-Sein“ läßt sich ein noch weitergehender Zusammenhang thematisieren, der auf die Ebene des Umgangs mit den beiden Größen „Gefühl“ und „Welt“ abhebt.

Die Wechselseitigkeit des Verhältnisses von „In-der-Welt-Sein“ und Gefühl impliziert, daß die Art und Weise des individuellen, gesellschaftlichen und kulturellen Bezugs des Menschen zu seiner Welt in Relation gesetzt werden kann mit der Art und Weise des Bezugs zu seinem Gefühl. Der Umgang des Menschen mit sich selbst findet in seinem Umgang mit der Welt eine gewisse Entsprechung. Hier lassen sich Grundzüge identifizieren, die auf gemeinsamen kulturellen Entwicklungen und Traditionen beruhen. Thematisiert werden diese Gemeinsamkeiten im Rahmen der Überlegungen einer *Psycho-Ökologie* bzw. *Tiefenökologie* („*deep ecology*“; vgl. z.B. NAESS, 1986; BOTTENBERG, 1994, 1996), die das Verhältnis von Mensch und Natur einer tiefen psychologischen und philosophischen Betrachtung unterzieht und eine ansonsten übliche, spezialisierende Trennung der Gegenstandsbereiche transzendiert. Grundlegend werden bei diesen Betrachtungen die fundamentalen Mensch-Umwelt-Verhältnisse oder *ökotropen Beziehungen* angesprochen, die auch als die *Ökosität* des Menschen, als sein „In-der-Welt-Zuhause-Sein“ bezeichnet werden können (BOTTENBERG, 1996). „Ökosität“ verweist zum einen in deskriptiver Weise auf die Tatsache, daß die Menschen sich auf der Erde „einrichten“, auf ihr „*wohnen*“ (HEIDEGGER, 1985), auf ihr Zuhause sind. Gleichzeitig verweist „Ökosität“ jedoch in wertender Weise auf den Umstand, daß mit der Möglichkeit dieses „Wohnens“ eine Verantwortung gegenüber der Erde verbunden ist und daß sie nicht - wie es die Alltagssprache beschreibt - „ver-wohnt“ werden darf.

„Es geht hier um die „Ökosität“ des Menschen (von *oikos*, griech. „Wohnung, Haus, Heim“; s. BOTTENBERG 1996), sein „In-der-Welt-Sein“,

- in dem er (womöglich auch auf dem Um-Wege der Technik) von der Natur, von der Erde her zu sich kommt,
- in dem er sich selbst auf die Natur, die Erde hin verwirklicht“ (BOTTENBERG u. DAßLER, 1997, S. 121)..

Im folgenden wird auf einige besonders gefühlsrelevante Aspekte dieses Zusammenhangs eingegangen.

Leitmotiv ist hier die bereits eingeführte Unterscheidung zwischen einem offenen, divergenten und einem geschlossenen, konvergenten metaemotionalen Gefühls-Bezug. Diese Differenz spiegelt sich wider in verschiedenen Formen des Umwelt-Bezugs. Kulturell dominierend ist diesbezüglich der Drang, das menschliche „In-der-Welt-Sein“ gezielt so zu gestalten, das in absichernder Weise als positiv bewertete Zustände gezielt herbeigeführt und als negativ bewertete Gefühle gezielt ausgegrenzt, vermieden und unterdrückt werden. Diese Herrichtung von „Welt“ erfolgt z.B. im Rahmen einer expandierenden Tourismus-, Freizeit- und Unterhaltungsindustrie, die ihr zunehmend ausgefeilteres technologisches Potential dazu nutzt, immer vielversprechendere und aufwendigere Erlebnisumwelten und -produkte zu kreieren, die sich in ständiger Konkurrenz zueinander stehend um den Konsumenten bemühen. Ihr Versprechen ist insofern trügerisch, als es konsequent den Widerfahrnischarakter des Gefühlserlebens ignoriert, der eine „Herstellung“ von Gefühlszuständen zu einer unsicheren Unternehmung werden läßt. Kompensiert wird diese Unsicherheit gern durch affektozeptive Eigenleistungen der Person (etwa als „Wille zum Spaß“), die ihr Erleben und Verhalten so überarbeitet, daß es ihr selbst und ihrer Umwelt nicht so schnell auffällt, wenn ihr Gefühl den entsprechenden Normen des jeweiligen Person-Umwelt-Gefüges nicht entspricht.

In dieser Hinsicht kann auf das Menschenbild des Psychodramas von J.L. MORENO verwiesen werden, in dem „Gefühl“ und „Welt“ entscheidende Größen darstellen (MORENO, 1934; LEUTZ, 1974; BUER, 1989). MORENO begreift den Menschen als eine Integration von *homo faber* und *homo ludens* und damit bestimmt zu Handlung und spielerischer Aktivität. Diese Bestimmung ist in seinen Augen nur zu verwirklichen über die Partizipation an der Spontaneität und Kreativität der Welt, des „Kosmos“. MORENO sieht den Menschen daher als „kosmisches Wesen“ („*cosmic man*“), dessen Selbstentwicklung mit der Entwicklung des Kosmos eng verknüpft ist, eine Verbindung, die zunehmend durch eine Selbst-Entfremdung des Menschen bedroht wird. Ge-

fühl erlangt in diesem Denken Bedeutung durch seine Rolle als Indikator und Ausdruck eines spontanen Welt-Bezuges, zumindest sofern es einer rein affektozeptiven Verfassung entrinnt und als originäres Gefühl zur Entfaltung kommen kann.

Die Selbst-Entfremdung des Menschen vollzieht sich nach MORENO über die Selbst-Verfassung im Sinne der „*Konserve*“. Diese stellt das Produkt eines ehemals kreativen Prozesses dar, dessen sich der Mensch bedienen kann. Das menschliche Selbst an sich kann dabei ebenfalls die Qualität einer Konserve annehmen, wenn es sich in seiner spontanen und kreativen Selbstentwicklung behindert - etwa um gesellschaftlichen Normen zu genügen, die Unsicherheit des „Neuen“, „Unbekannten“ zu vermeiden etc.

Produkte, die diese Entwicklung in besonderer Weise fördern, stellen nach MORENO die „*Roboter*“ dar, arbeitende Maschinen im weitesten Sinne, die dem Menschen dienen, indem sie gewisse Tätigkeiten in immer gleicher, zuverlässiger und vorhersagbarer Weise erfüllen. Die Roboterisierung seiner Umwelt führt schließlich zu einer Selbst-Roboterisierung des Menschen, der sich in seinen Aktionen analog zu den maschinellen Algorithmen seiner roboterisierten Umwelt verhalten muß.

Diese Entwicklung des Umgangs des Menschen mit sich selbst und seiner Welt, die für die moderne technologische Zivilisation charakteristisch ist, läßt sich beschreiben als Siegeszug der seelischen Instanz des „Ich“, die tiefenpsychologisch als Sitz des Bewußtseins angesetzt wird:

*„Der Mensch der technischen Zivilisation begreift, produziert, ‘vervollkommnet’ sich und seine Welt von den Möglichkeiten des Bewußtseins her, das sich in den klaren (klar gestellten) technischen Operationen und Anlagen manifestiert, das expandiert und beherrschend wird“ (BOTTENBERG u. DAßLER, 1997, S. 126).*

Durch die Heranziehung der Figur des „Ich“ läßt sich die Entfremdung des Menschen von sich selbst und seiner Umwelt gleichzeitig erfassen, wie sie sich z.B äußert in

- einer zunehmenden Kontrollierung des „Unbewußten“, das seines Einflusses beraubt und als Kreativitäts-Reservoir ausgebeutet wird,
- einer Verdinglichung des menschlichen Körpers in der Medizin und durch seine alltägliche Nutzung als Lust- und Leistungsinstrument,
- einer fortschreitenden technokratischen Zerstörung bzw. Manipulation der Natur (vgl. BOTTENBERG, 1994)

MORENOs Warnung vor den Gefahren einer technisierten Zivilisation, die er bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts formulierte und die in ihren Analogien und ihrer expressionistisch beeinflussten Bildsprache vom damaligen kulturellen Hintergrund geprägt ist, kann auf Gefühl bezogen werden. Die beschriebene Entwicklung spiegelt sich hier wider in der fortwährenden Produktion und Bereitstellung von *Gefühls-Konserven*, die etwa über die Vermarktung von „Gefühls-Events“, affektozeptiven Ausdrucksmustern in der Werbung, der Etablierung einer massenmedialen Betroffenheitskultur in „*Talk-Shows*“ und „*Reality-TV*“ an den Konsumenten herangetragen werden und seinen Erfahrungsraum mitbestimmen.

Alternativen zu diesem Prozeß, die angesichts des dominierenden kulturellen Mainstreams dem Engagement von Minoritäten obliegen, lassen sich aufzeigen in den Potentialen psychotherapeutischer Verfahren wie etwa der oben angeführten Methode des Psychodramas von MORENO oder dem damit inhaltlich verwandten Ansatz der Gestalttherapie (PERLS u.a., 1979). Diese Methoden bieten das Potential zu einer Ausrichtung des Selbst auf einem offenen, spontanen, divergenten Umgang mit seinem Körper, seiner Welt und seinem Gefühl. Sie verfehlen dieses Potential aber dann, wenn sie sich in ihren Möglichkeiten auf ein bloß konformierendes, devianzreduzierendes Verständnis von Therapie beschränken.

Weiterhin zeigen sich in verschiedenen Arbeiten und Aktionen moderner Kunst Möglichkeiten eines offenen, neuartigen, „ökotropen“ Selbst- und Weltbezuges, der sich verschiedenster Ausdrucksformen und Medien bedient (vgl. z.B. BEUYS, 1984, 1994; GOLDSWORTHY, 1996).

#### 4.8 Aspekt Gefühls-Umgang

Der Mensch kann gekennzeichnet werden als ein Wesen, das durch die Möglichkeit gekennzeichnet und herausgehoben - sogar darauf verwiesen - ist, sich *zu sich selbst zu verhalten*, d.h. mit sich selbst in einer wie auch immer gearteten Weise umzugehen (vgl. GEBSATTEL, 1954). Diese in der Ideengeschichte aus vielen verschiedenen Perspektiven heraus getroffene anthropologische Feststellung gilt auch für Gefühl.

Hier tritt dieses Verhältnis in eine interessante Spannung: Der Mensch sucht sich sein Gefühl nicht aus; dieses ist grundlegend gekennzeichnet durch seine „Widerfahrnis-Qualität“, der sich nur begrenzt erfolgreich mit dem Versuch der Steuerung begegnen läßt. Gleichzeitig kann der Person ihr Gefühl aber auch nicht gleichgültig sein. Das Gefühlserlebnis ist immer *signifikant*; das Selbst ist durch das Gefühl betroffen und kann ihm nicht gleichgültig gegenüberstehen, d.h. das Gefühl verlangt nach einer „Antwort“. Der Mensch ist daher gefordert, sich *meta-emotional* auf sein Gefühl zu beziehen, mit ihm umzugehen, es zu behandeln (BOTTENBERG, 1991). Dieser metaemotionale Bezug kann als Gefühls-Umgang bezeichnet werden. Dieser Umgang mit Gefühl stellt immer auch eine Form des Umgangs mit sich selber dar, der über die Vermittlung einer Begegnung mit der Welt erfolgt.

Die Antwort der Person auf das Widerfahrnis des Gefühls kann in unterschiedliche Richtungen erfolgen:

- *Idioplastische* Reaktionen zielen auf Veränderungen, die an der Person selbst ansetzen (etwa Veränderung eigener Erlebens- und Verhaltensweisen).
- *Alloplastische* Reaktionen richten sich auf Veränderungen der „Umwelt“, der äußeren Lebensbedingungen.

Alle Aspekte von Gefühl bieten Möglichkeiten des Umgangs (Vgl. BOTTENBERG u. DABLER, 1997, S. 139f.):

- Das *Gefühls-Erleben* kann sensibel differenziert, begünstigt oder eher verdrängt, etwa durch Betonung rationaler Erklärungsmuster in seiner Entfaltung blockiert werden.
- Die *Veränderung etablierter kognitiver Bewertungen* kann die mit ihnen einhergehenden Gefühle verändern (z.B. durch Wandel gesellschaftlicher Normen bzw. persönlicher Werthaltungen).



- Die *motivationale Tendenz* von Gefühlen kann gezielt „ausgebaut“ werden, etwa zu aggressiver Motivation.
- Der *Gefühls-Ausdruck* im Reichtum seiner Komponenten kann einseitig an einem vorgegebenen Ausdrucks-Schema, -Ideal ausgerichtet werden oder in seiner spontanen Vielseitigkeit Förderung erfahren.
- Auf *physiologischer* Ebene besteht die Möglichkeit, Gefühl durch Einnahme psychotroper Substanzen mehr oder minder effektiv zu „steuern“.
- Die Beschäftigung mit gefühls-naher *Sprache* (z.B. Lyrik) ermöglicht u.U. ein „An- und Aufklingen“ neuartiger Gefühle.
- Die Etablierung eines bestimmten *ökischen Bezuges*, z.B. durch Aufsuchen oder Gestalten einer bestimmten Umwelt („durchgestylte Wohnlandschaft“, „wilder“ Garten, „Universum“ des Internet, Vorstellungswelt der „*Science Fiction*“) u.ä., beeinflusst das emotionale *In-der-Welt-Sein* der Person.
- Der eigene Gefühls-Umgang kann selbst zu etwas werden auf das sich die Person bezieht, z.B. geleitet durch den Wunsch, sich in dieser Hinsicht zu verändern, sich neu zu erfahren usw.

Zur Strukturierung verschiedener Umgangsweisen soll im folgenden die bereits eingeführte idealtypische Differenzierung von zwei Umgangsstilen aufgegriffen werden:

- Der konvergente Umgang zeichnet sich dadurch aus, daß Gefühl durch ihn in kontrollierender und „geschlossener“ Weise eine absehbare Zurichtung erfährt.
- Der divergente, offene Gefühls-Umgang zielt darauf, das Potential an Gefühls-Möglichkeiten zu wahren, zu erweitern und zur Entfaltung zu bringen.

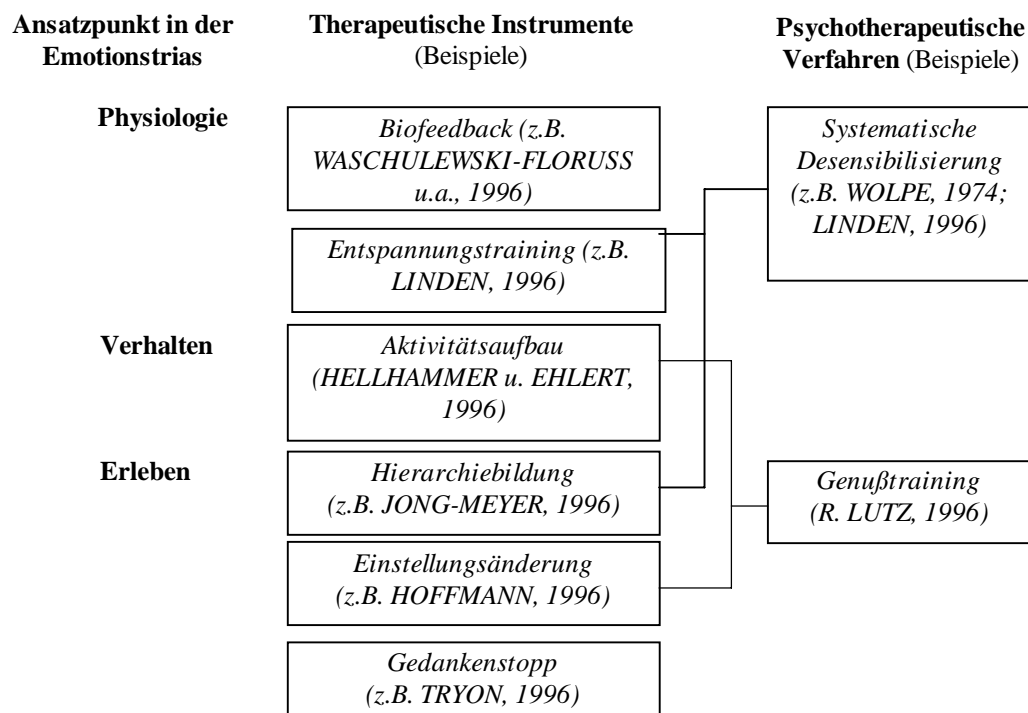
### *Konvergenter Umgang*

*„Konvergenter Gefühls-Umgang ist gekennzeichnet und beeinflusst durch eine MetaEmotion, die - in Orientierung an entsprechenden (sozio-) kulturellen Normen - bestimmte Gefühle, Gefühlskomponenten, qualitative wie quantitative Ausprägungen, als wünschens- und erhaltenswert ansieht, während andere Gefühle, Gefühlskomponenten, Gefühlsausprägungen als „deviant“ definiert werden“ (BOTTENBERG u. DAßLER, 1997, S. 140).*

Der konvergente Gefühls-Umgang verfolgt das Ziel des Aufbaus positiv bewerteter *Gefühlslagen*. „Gefühlslage“ kann dabei verstanden werden als eine Situation der Person, die durch eine Disposition im Sinne einer erhöhten Wahrscheinlichkeit zur Aktualisierung bestimmter Gefühle gekennzeichnet ist. Je nach Bewertung durch die Person

und durch das soziale Umfeld lässt sich dann von „positiver“ bzw. „negativer“ Gefühlslage sprechen.

Beispiele für einen konvergenten Gefühls-Umgang finden sich im *alltäglichen Umgang* von Personen mit sich selbst, in *pädagogischen Verfahren* und in *psychotherapeutischen Methoden*. Kennzeichnend ist bei allen konvergenten Formen des Gefühls-Bezugs eine direktive und manipulative Einwirkung auf die Gefühlssituation. Besonders einige psychotherapeutische Verfahren haben ein ausdifferenziertes Instrumentarium der Beeinflussung der verschiedenen Aspekte des Gefühls-Geschehens entwickelt, das relativ gezielt gewünschte Veränderungen herbeizuführen vermag. Die moderne Verhaltenstherapie hat z.B. eine Anzahl von Instrumenten entwickelt, die an jeweils verschiedenen Komponenten des Gefühls-Komplexes ansetzen und die sich bedarfsgerecht zum Zwecke der Gefühlsmodulation einsetzen lassen (vgl. LINDEN u. HAUTZINGER, 1996):



**Abb. Instrumente und Verfahren konvergenten psychotherapeutischen Gefühls-Umgangs**  
(aus: BOTTENBERG u. DABLER, 1997, S. 142)

Im Sinne eines utilitaristischen Pragmatismus stellen diese Techniken der Gefühlsbeeinflussung segensreiche Errungenschaften dar, die geeignet sind, menschliches Leiden - etwa in Form neurotischer Erkrankungen - zu beheben oder zu mildern und eine „funktionale“ Einbindung der Person in die Gesellschaft zu gewährleisten. Diese Sichtweise

kann ein hohes Maß an ethischer Plausibilität für sich beanspruchen. Wahrscheinlich die meisten Menschen möchten sich in der Lage sehen, unbehindert von einer störenden seelischen Symptomatik ihrer Erwerbsarbeit nachzugehen, soziale Kontakte aufzubauen, eine Liebesbeziehung zu pflegen etc. Der Wunsch nach Abbau und Vermeidung psychischer Störungen erscheint daher nur allzu berechtigt und nachvollziehbar; die Nachfrage nach therapeutischen Dienstleistungen treibt die Entwicklung der therapeutischen Verfahren voran. Die therapeutische Profession erhält so die Gelegenheit, sich der Medizin - ihrem historischen Vorbild - in Status und Kompetenz anzunähern.

Doch ähnlich wie der Medizin fällt der Psychotherapie - sofern sie sich als Profession definiert - die unbequeme Aufgabe zu, sich der Frage nach Einfluß und Bedeutung des soziokulturellen Rahmens zu stellen, der ihre Problemdefinitionen und Problemlösungs-Strategien mitbestimmt. Dieses Problem zeigt sich in der Psychologie vielleicht nicht so dramatisch wie im medizinischen Bereich, wo Fortschritte in der Intensivmedizin, der pränatalen Diagnostik und der Behandlung Frühgeborener das ärztliche Personal in Situationen bringen, die ein kaum zu übersehendes ethisches Konfliktpotential in sich bergen. Aber auch in der Psychologie erscheint eine Reflexion darüber sinnvoll, inwieweit die Zielrichtung und Anwendung des entwickelten technologisch-therapeutischen Potentials auch als Teil einer kulturellen Entwicklung zu sehen ist. Diese könnte - verkürzt ausgedrückt - verstanden werden als ein Prozeß, in dem der Mensch eine verdinglichende und auf beliebige Verfügung ausgerichtete Haltung, die sein Verhältnis zu seiner Umwelt kennzeichnet, zunehmend auch auf sich selbst, auf seine seelischen Prozesse und Funktionen überträgt.

*„Der Psycho-Logie steht der Fortschritt offen;  
sie schließt sich ein in das epochale Universum  
infiniten wissenschaftlich-technischen Fortschritts.  
Psychologie erreicht hier ihre besondere, ausgezeichnete  
Identität, soweit es ihr gelingt,  
jedwedes Signal von Psycho-Logischem aufzuspüren,  
es zu Erklärtem, ... Verfügbarem, Machbarem herzurichten,  
es in seiner technischen Effektivität zu verbessern“  
(BOTTENBERG, 1994, S. 17).*

Daß die Entsprechung des kulturellen Umgangs des Menschen mit sich selbst und der Welt sehr tief reicht und sich in vielfältigen Bezügen (Mensch-Psyche, Mensch-Körper, Mensch-Natur, Mensch-Technik usw.) aufzeigen läßt, darauf kann hier nur hingewiesen werden (vgl. dazu z.B. BOTTENBERG, 1994). Gefühl wird in diesem Prozeß tendenziell zu einer Größe, der eine technokratisch ausgerichtete Bearbeitung und Formung zu-

teil wird, deren Ansatzpunkt und Zielrichtung letztlich - ohne daß dies gebührend reflektiert wird - von den Normen und Vorgaben eines gesellschaftlichen und kulturellen Mainstream bestimmt wird, der seelische Abweichungen lediglich als korrekturbedürftige Funktionsstörungen verstehen kann.

Mehr noch als die Klinische Psychologie, die ihre Interventionen häufig und berechtigterweise mit dem existentiellen Leidensdruck ihres Klientels legitimieren kann, ist die Pädagogik in all ihrer disziplinären und professionellen Differenziertheit darauf verwiesen, den soziokulturellen Bezug ihres Handelns zu reflektieren und zu berücksichtigen. Diese Reflexion wird bezüglich des Umgangs mit Gefühl relevant

- etwa bei der Berücksichtigung von Gefühl in schulischer Praxis, Unterrichtswissenschaft und Didaktik,
- etwa, wenn im Rahmen erwachsenenbildnerischer Maßnahmen in Fortbildungen, Trainings, Volkshochschulkursen etc. Formen und Techniken des Selbstumgangs (z.B. im Sinne von „Selbstmanagement“ i.w.S.) vermittelt werden,
- etwa in sozialpädagogischer Theorie und Praxis, sofern sie darauf zielt, über die Berücksichtigung und Beeinflussung emotionaler Prozesse die soziale Integration bzw. Entwicklung ihres Klientels zu fördern.

### *Divergender Umgang*

Angesichts der oben aufgezeigten Problematik eines konvergenten Gefühls-Umgangs, werden alternative Umgangsformen interessant, die dem *Widerfahrnischarakter* des Gefühls einen besonderen Wert beimessen und es als eine offene Größe behandeln, so daß durch eine „Freisetzung“ emotionaler Prozesse eine Veränderung und Neuentwicklung in allen oben ausgeführten Gefühls-Aspekten möglich wird. Die Person ist hier nicht darauf verwiesen, als dominanter Akteur Gefühl unter ihre Kontrolle zu bringen, sondern sich in einer eher passiv-abwartenden, zulassenden Haltung auf ihr Gefühl zu beziehen. Diese divergente Form des Gefühls-Umgangs kann als „ *kreativ* “ bezeichnet werden, da sie sowohl auf der persönlichen wie auf der kulturellen Ebene geeignet ist, neuartige Qualitäten von Gefühl in all seiner Vielseitigkeit hervorzubringen. Dieses Hervorbringen entspringt weniger einer „willentlichen“ heroischen Kraftanstrengung des Individuums im Sinne eines „Machens“ („Oberflächenkreativität“, vgl. BOTTENBERG u. DABLER, 1997, S.147), als einer Öffnung der Person gegenüber einem natural und kulturell umfassenden Zusammenhang, der sich ihr als biologische, stoffliche oder kul-

turelle Umwelt (re-)präsentiert („*Tiefen kreativität*“). Tiefenpsychologisch gesprochen: Kreativität basiert nicht allein auf Prozessen und Eigenschaften des ‘Ich’, sondern im weit größeren Maß auf dessen Zurücktreten („*Inkubation*“), das ein Wirken unbewußter Prozesse erlaubt, die schließlich - häufig überraschend - als plötzliche Einfälle, „Ideen“ oder Gefühlszustände zutage treten („*Illumination*“). Kennzeichnend ist, daß die Person diese Phänomene als „äußerlich“ bzw. „von außen kommend“ erlebt, was der Charakterisierung von Gefühl als „Widerfahrnis“ sehr entspricht. In einem längerwährenden kreativen Prozeß, wie er etwa bildenden Künstlern und Schriftstellern vertraut ist, kann das kreative Produkt eine solche Dynamik entfalten, daß es im Erleben der schaffenden Person ein „Eigenleben“ gewinnt und wie ein eigenständiges „Lebewesen“ erfahren wird (BIENEK, 1965).

Diese Perspektive, die auf phänomenologischer Ebene für eine Betrachtung kreativer Prozesse die zentrale Stellung des ‘Ich’ relativiert und sich den unbewußten Anteilen der Person gegenüber öffnet, kann noch weiter vorangetrieben werden zu einem Verständnis von Kreativität, das seinen Schwerpunkt auf die Einbeziehung der Umwelt i.w.S. setzt. Diese Sichtweise, die etwa philosophisch in ROMBACHs Konzept der „*Konkreativität*“ entwickelt wird (ROMBACH, 1994) überwindet die anthropozentrische Beschränkung von Kreativität als ein mit menschlichen Handeln verbundenes Phänomen. Menschliche Kreativität ist in ihrer Entfaltung notwendig auf Prozesse und Qualitäten der stofflichen, kulturellen und biologischen Umwelt verwiesen und muß sich zu ihrem „Gelingen“ diesen Gegebenheiten „anpassen“, mit diesen zu einer „Einheit“ verschmelzen:

*„ich und die Musik sind eins, ich und das Gedicht sind eins, ich und der Gedanke sind eins“ (ROMBACH, 1994, S. 24).*

Diese Einheit, die neuartige Qualitäten sowohl für die Person als auch für die Umwelt hervorbringt, bezeichnet ROMBACH als „*Idemität*“ (ROMBACH, 1994):

*„Es entsteht Idemität in dem Sinne, daß der Mensch die entscheidenden Handlungen nicht mehr ‘macht’, sondern sie aus der Unmittelbarkeit eines völligen Einsseins interruptionslos ‘vollbringt’“ (ROMBACH, 1994, S. 22).*

ROMBACHs Konzept der Konkreativität relativiert nicht nur den abendländischen Anthropozentrismus, indem es die Abhängigkeit der Schöpfungen des Menschen von seiner Umwelt betont, sondern stellt darüber hinausgehend fest, daß Kreativität für die gesamte Natur, für den gesamten Ablauf der Evolution kennzeichnend ist und folglich

des menschlichen Zutuns überhaupt nicht bedarf. Die Evolution ist für ROMBACH gekennzeichnet durch Dimensionensprünge schöpferischer Selbstübersteigerung, die im Menschen keineswegs zu nie gekannter Qualität kulminieren, sondern vielmehr auf allen Stufen der Evolution in ihrer Seinsqualität und Umweltabstimmung unüberbotene Lebensformen hervorbrachten.

Dieses Konzept ROMBACHs steht nicht isoliert da. Es finden sich parallele Gedanken etwa für den Bereich der Psychotherapie in PETZOLDs Begriff der „Kokreativität“ (PETZOLD u. ORTH, 1990), im *Psychodrama* J.L. MORENOs (LEUTZ, 1974; BUER, 1989), in der *Tiefenpsychologie* C.G. JUNGs (vgl. JACOBI, 1982; vgl. auch HINZ, 1994), in der *transpersonalen Psychologie* A. MASLOWs (1973, 1978). Bedeutsam in dieser Hinsicht sind auch Konzepte der modernen Kunst, wie sie sich z.B. im erweiterten Kunstbegriff von Joseph BEUYS zeigen (BEUYS, 1975; BEUYS in HARLAN, 1984). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch das Kreativitätskonzept des Physik-Nobelpreisträgers G. BINNIG der in ähnlicher Zielrichtung wie ROMBACH, aber von einem anderen Ausgangspunkt aus, Kreativität begreift als einen Prozeß, der Mensch, belebter und unbelebter Natur gleichermaßen innewohnt und der sich dadurch auszeichnet, daß er evolutiv „Lebewesen“ im Sinne neuer „Wirkungseinheiten“ hervorbringt (BINNIG, 1986). Auf diese Bezüge sei hier lediglich verwiesen.

Im folgenden soll noch auf einige *Grundzüge eines divergenten Gefühls-Umgangs* eingegangen werden. Sie stehen häufig in Verbindung mit ursprünglich psychotherapeutischen Konzepten, stellen aber Elemente dar, die auch im Rahmen pädagogischer Fragestellungen von Bedeutung sind.

### *Gewahrsein*

Gewahrsein („awareness“) bildet ein wichtiges Element der von F. PERLS begründeten Gestalttherapie (PERLS u.a., 1979). Diese betont die Einbindung des Menschen in ein Gesamtfeld von Organismus-Umwelt-Interaktionen. Dem Organismus wird eine eigenständige Fähigkeit zur Regulation seines Umwelt-Bezuges zugesprochen, die ihm Bedürfnisbefriedigung und Wachstum ermöglicht. Gefühle verweisen auf die unterschiedlichen Qualitäten des Organismus-Umwelt-Bezuges („Kontakt“) und zeigen der Person ihre organismischen Bedürfnisse auf.

Dazu bedarf es eines spezifischen Zustandes der Bewußtheit, der nicht als kognitives „Wissen“ zu verstehen ist, sondern als ein „Innewerden“ dessen, was hier-und-jetzt in

der Organismus-Umwelt-Beziehung geschieht. Dieses Innewerden wird als Gewahrsein bezeichnet.

### *Offenheit*

„Offenheit“ bezieht sich auf die Bereitschaft und Fähigkeit der Person, auf alle in einer Situation auftretenden Phänomene erlebnis- und verhaltensmäßig einzugehen und sich nicht von vornherein durch verfestigte Erwartungen, Einstellungen und Urteile leiten zu lassen. Offenheit stellt in dieser Hinsicht eine notwendige Voraussetzung für kreative Prozesse dar (HALLMANN, 1969). Sie bildet eine wichtige Grundlage der von ROGERS (1973) entwickelten Psychotherapie, der sie als notwendige Voraussetzung einer erfolgreichen therapeutischen Veränderung betrachtet. Offenheit steht mit folgenden Eigenschaften in engem Zusammenhang:

- Toleranz von Mehrdeutigkeit (Ambiguität),
- Präferenz von Komplexität,
- Primärprozeßhaften Verhaltens- und Erlebnisqualitäten (vgl. Aspekt Sprechen/Sprache).

### *Sensibilität für Intuition*

Intuition stellt nach C.G. JUNG eine von vier seelischen Grundfunktionen dar, die sich dadurch auszeichnet, daß sie in Form von Ahnungen, vagem „Spüren“, plötzlichen Einfällen etc. auf inner- wie außerpersonelle Vorgänge hinweist, die sich der Kenntnis des Bewußtseins entziehen.

### **C. Sozialpädagogisches Handeln als professioneller Gefühls-Umgang: Aspekte und Dimensionen**

Vor dem Hintergrund der im vorangegangenen Abschnitt erfolgten amplifizierenden Darstellung gefühlpsychologischer Zugangsweisen ist es möglich, ein Verständnis von der Bedeutung emotionaler Prozesse in der sozialpädagogischen Praxis zu gewinnen. Dabei ist zweierlei zu berücksichtigen:

- Zum einen ist danach zu fragen, was passiert, wenn Gefühle Bestandteil von Berufs- und Arbeitsrollen werden und ein spezifischer Umgang mit Gefühlen Teil der an eine berufliche Position gerichteten Verhaltenserwartungen wird. Diesbezüglich sind soziologische Analysen des Stellenwertes von Emotionen in personbezogenen Dienstleistungsberufen von Bedeutung, die es außerdem erlauben, besondere Belastungsfaktoren zu identifizieren, die mit den emotionalen Aspekten der Arbeit einhergehen (HOCHSCHILD, 1990; BADURA, 1990; DUNKEL, 1988; STRAUSS u.a., 1985, 1980; MÜLLER, 1979). Dieses Wissen soll dann auf die Besonderheiten sozialpädagogischer Arbeitsfelder bezogen werden.
- Zum anderen ist es erforderlich, ein Modell zu entwickeln, das geeignet ist, unterschiedliche Dimensionen sozialpädagogischen Gefühls-Umgangs zu bestimmen, um so den Unterschieden der sozialpädagogischen Handlungsfelder gerecht zu werden, die sich nach Art und Umfang des Gefühls-Umgangs voneinander unterscheiden. Dabei gilt es zu zeigen, wie der Gefühls-Umgang in der sozialpädagogischen Praxis verschiedene Gefühlsaspekte erfaßt und welche Möglichkeiten hinsichtlich der emotiotropen Bezugsstile (konvergenter vs. divergenter Gefühls-Umgang) bestehen.

#### **1. „Gefühlsarbeit“ und „Interaktionsstreß“: Gefühls-Umgang als Bestandteil der sozialpädagogischen Berufsrolle**

##### *1.1 Gefühlsarbeit in Dienstleistungsberufen*

Unter dem Begriff „*sentimental work*“ fassen STRAUSS u.a. (1985, 1980) emotionale Aspekte in personbezogenen Dienstleistungsberufen zusammen. In Feldstudien über den Alltag pflegerischer Berufe in einem Krankenhaus stellten sie fest, daß die Auseinandersetzung mit Gefühlen ein wesentliches Element in den täglichen Arbeitsvollzügen des Personals darstellt. Sie resultiert dort im wesentlichen aus der Konfrontation mit dem aus der Krankheit resultierenden Leiden, auf welche die Krankenschwestern und Pfleger eine Antwort finden müssen.

„*sentimental work*“ besteht u.a. im Spenden von Trost, in der Beruhigung ängstlicher Patienten oder in der Bewahrung der Selbstkontrolle in kritischen Situationen. Im Prin-



zip handelt es sich dabei um Verhaltensweisen, die Teil eines alltäglichen Handlungsrepertoires sind und die durch ihre Funktionalität für die berufliche Praxis und ihre tägliche Abforderung den Charakter von Arbeitsleistungen annehmen. Sie stehen im Dienst der täglichen Aufgabenerfüllung und werden daher hinsichtlich ihres Arbeitscharakters oft nicht erkannt oder gewürdigt.

Einen anderen Schwerpunkt als STRAUSS u.a. wählt Arlie HOCHSCHILD (1990), die mit ihrem Begriff des „*emotional work*“ die affektozeptive Zurichtung des eigenen Gefühls durch Angehörige von Dienstleistungsberufen thematisiert. HOCHSCHILD konzentriert sich dabei auf eine Kontrolle und Überarbeitung des eigenen Gefühls, die insbesondere in typischen Frauenberufen den dort Tätigen abgefordert wird. Dabei unterscheidet sie zwei Formen: Während sie an Anlehnung an GOFFMANs Begriff des „*impression management*“ GOFFMAN (1971) die Steuerung der Qualität und Intensität des emotionalen Ausdrucks als „*surface acting*“ bezeichnet, begreift sie „*deep acting*“ als eine gezielte Beeinflussung des Gefühls über innere Vorstellungen und Bilder. Das „*deep acting*“ dient in erster Linie dazu, den Gefühls-Ausdruck noch effizienter unter Kontrolle zu bringen. Als Beispiele dienen HOCHSCHILD Beobachtungen in Ausbildungsgängen für Flugbegleiterinnen von US-amerikanischen Fluggesellschaften. Die Absolventinnen wurden angehalten, sich ihren Arbeitsplatz als ihr heimatliches Zuhause und die Flugpassagiere als private Gäste vorzustellen, um eine möglichst natürliche und authentische Freundlichkeit an den Tag zu legen.

Das Verhältnis von Affektozept und Originärem Gefühl thematisiert HOCHSCHILD als Prozeß der Entfremdung, die darauf zurückzuführen ist, daß insbesondere durch das „*deep acting*“ die Orientierungsfunktion des Gefühls für die Person verloren geht. Die in der Arbeit eingeübte affektozeptive Selbstzurichtung ist in der Freizeit nicht ohne weiteres wieder aufhebbar; sie bestimmt weiterhin die persönliche Verfaßtheit des Gefühls in seinen verschiedenen Aspekten. Folge dieses Prozesses ist ein zunehmender Verlust an Authentizität.

Diese Einbuße der emotionalen Orientierung ist für HOCHSCHILD insofern dramatisch, als damit ein wichtiges Element der persönlichen Selbstbestimmung beeinträchtigt wird. Durch den schnellen Wandel und die Unübersichtlichkeit der sozialen Bezüge in der modernen Gesellschaft, sowie der Vielfalt divergierender Wertesysteme ist das Individuum im besonderen Maße auf die Signalfunktion der eigenen Gefühle angewie-

sen. Die eigenen Gefühle nicht authentisch zu erleben heißt hier, nicht die Entscheidungen treffen zu können, die für eine selbstbestimmte Lebensführung notwendig sind.

Ohne diesen kritischen Impetus versucht Bernhard BADURA (1990) das Gefühlselement persönlicher Dienstleistungen zu fassen, in dem er unter Rückgriff auf ELIAS (1976), AVERILL (1980) und GOFFMAN (1971) auf die kulturelle Regulierung von Gefühl hinweist. Die erforderliche Selbstbeherrschung der eigenen Gefühle und die Rücksichtnahme auf die Gefühle anderer kann in Arbeitssituationen zu spezifischen Belastungen führen. Dies gilt besonders in Dienstleistungsberufen (zu denen BADURA auch die pädagogischen Berufe zählt), in denen die Interaktion mit dem Kunden ein konstitutives Element des beruflichen Handelns darstellt. Die Produktion der Dienstleistung fällt zeitlich und räumlich mit ihrem Konsum zusammen. Dadurch erhält die emotionale Komponente der Arbeit eine hervorgehobene Bedeutung, weil sie durch die situative Einbindung zu einem Bestandteil des entäußerten Produktes wird und damit Warencharakter annimmt. Die Ausführenden solcher Dienstleistungstätigkeiten leiden nach BADURA unter einem spezifischen „*Interaktionsstreß*“, der als eine Beeinträchtigung des Gefühls- und Interaktionsvermögens zu verstehen ist. Dieses beruht im wesentlichen auf einem Widerspruch zwischen tatsächlich vorhandenen negativen Gefühlen gegenüber den Empfängern der Dienstleistung und dem erwarteten positiven emotionalen Ausdruck.

Differenzierter analysiert Wolfgang DUNKEL (1988) die Gefühlsarbeit im Rahmen personbezogener Dienstleistungen. Er unterscheidet diesbezüglich drei Dimensionen, die für Dienstleistungsberufe relevant sind. In der ersten thematisiert er die Bedeutung von Gefühlen als *Gegenstand* in Arbeitsvollzügen. Dabei ist die Wahrnehmung der emotionalen Befindlichkeit der Klienten und die gezielte Beeinflussung seines emotionalen Zustandes von Bedeutung. Weiterhin kann Gefühl als *Mittel* zur Herstellung einer besseren Beziehung zum Klienten genutzt werden, indem über eine Einfühlung („Empathie“) zu diesem Nähe zu gewinnen versucht wird. Schließlich thematisiert DUNKEL die Bedeutung von Gefühlen als *Bedingung* für das berufliche Handeln. Dabei bezieht er sich unter Anlehnung an HOCHSCHILD auf die Notwendigkeit einer Überarbeitung des eigenen Gefühls-Ausdrucks und –Erlebens als Teil der mit der Berufsrolle verbundenen Anforderungen.

Die besonderen Belastungen durch die Gefühlsarbeit sind nach DUNKEL in der fehlenden emotionalen Reziprozität der Klientenbeziehung begründet:

*„Die Investition von Gefühlen in die Erwerbsarbeit wird dadurch zur Belastung, daß der berufsförmig strukturierte Gefühlsaustausch prinzipiell asymmetrisch ist: Es gehört zur Berufsrolle des Gefühlsarbeiters, die emotionalen Bedürfnisse des Klienten zu erfüllen – der Klient muß dies umgekehrt nicht tun“ (DUNKEL, 1988, S. 76).*

Dabei bezieht sich DUNKEL auf das Beispiel der stationären Altenpflege. Da die emotionalen Belastungen konstitutives Element der Arbeitsbeziehung sind, können sie nicht prinzipiell vermieden werden. Es besteht jedoch die Möglichkeit „indirekter“ Formen der Bewältigung. So kann eine zeitliche Strukturierung der Arbeit erfolgen, die eine temporäre Vermeidung des unmittelbaren Klientenkontaktes erlaubt. In eine ähnliche Richtung zielt eine „Gefühlsarbeitsteilung“ des Personals, bei der sich mehrere Personen die Arbeit mit einem Klienten teilen, was eine zu starke Belastung einzelner verhindert. Weiterhin gibt es auch die Möglichkeit, in individuellen Aushandlungsprozessen mit den Klienten Belastungsgrenzen aufzuzeigen und Rücksichtnahme zu verlangen.

Zusätzlich zu diesen nach außen gerichteten Strategien gibt es die Möglichkeit einer nach „innen“ gerichteten Arbeit an den eigenen Gefühlen, wie sie etwa in Supervisionsprozessen erfolgt, die u.a. eine Ausbalancierung des eigenen emotionalen Engagements zum Ziel haben können.

DUNKEL postuliert die wachsende Bedeutung eines „Gefühlsarbeitsvermögens“ als fachliche Qualifikation in Dienstleistungsberufen, die aus einer zunehmenden Bedeutung des „zwischenmenschlichen Faktors“ in der Arbeitswelt resultiert. Nach seiner Auffassung erfordert diese Entwicklung auch einen Autonomiezuwachs der entsprechenden Berufsrollen, da die Gefühlsarbeit mehr als andere Tätigkeiten Gestaltungsspielräume erfordert.

### *1.2 Besonderheiten sozialpädagogischer Berufsrollen*

Angeichts der oben erfolgten Darstellung soziologischer Analysen von Dienstleistungsberufen stellt sich die Frage, ob diese auch die Situation der sozialpädagogischen Praxis vollständig erfassen, oder ob es hier Besonderheiten gibt. Viele der eben beschriebenen Phänomene können auf sozialpädagogische Situationen bezogen werden. Auch dort wird in einem nicht unerheblichen Ausmaß Gefühlsarbeit geleistet und die daraus resultierenden Belastungen und die Möglichkeit ihrer Bewältigung scheinen ähnlich zu sein.

Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, daß der Umgang mit Gefühl in der Sozialpädagogik durch die Besonderheiten des beruflichen Auftrages eine herausragende Bedeutung einnimmt.

Dies mag zunächst nicht einleuchten, ist doch oft nicht mal für die Ausübenden die Gefühlsarbeit offensichtlich:

*„Für die Sozialarbeiter(innen) selbst ist Gefühlsarbeit ebenfalls schwer als Arbeit identifizierbar, es sei denn an der Erschöpfung, die sie hinterläßt (...). Der Grund dafür ist, daß das Anstrengende an dieser Arbeit, genaugenommen, nicht der Umgang mit den ‚anderen‘ (Klienten, Kindern) ist, sondern das ‚Verkraften‘ der eigenen Gefühle, Wünsche, Hoffnungen, Enttäuschungen, die die ‚anderen‘ in mir selbst auslösen. Es fällt schwer, dies ‚Verkraften‘ nicht einfach als Privatangelegenheit (...), sondern als Arbeit zu begreifen (...).“ (B. MÜLLER, 1979, S. 146).*

Der wesentliche Unterschied zwischen der Sozialpädagogik und anderen Dienstleistungsberufen ist darin zu sehen, daß der „Kunde“ eben nicht die einzige für sie maßgebliche Instanz für die Beurteilung ihres Handlungserfolgs ist. Von wesentlicher Bedeutung ist hier ihr gesellschaftlicher Auftrag, der in den maßgeblichen Gesetzestexten formuliert wird als *„Sicherung der Menschenwürde“*, *„Entfaltung der Persönlichkeit“* oder *„Hilfe zur Selbsthilfe“* (SGB I, §1). Diesem Auftrag versucht die Sozialpädagogik in unmittelbarer Zusammenarbeit mit ihrem Klientel, also unter Berücksichtigung und Würdigung der Besonderheiten des Einzelfalles, nachzukommen (Diesbezüglich ist die Sozialpädagogik auch eine Profession im klassischen Sinne, die zentrale gesellschaftliche Werte im Rahmen einer Arbeitsbeziehung mit ihren Klienten zu bewahren sucht).

Typisch ist für diesen Berufsstand aber das von OLK (1986) postulierte *„doppelte Vermittlungsproblem“*: Zum einen sollen die sozialpädagogischen Maßnahmen die *autonome Handlungsfähigkeit* der Klienten fördern und nicht beeinträchtigen. Zum anderen – und das ist wesentlich – bildet das wesentliche Medium des sozialpädagogischen Handelns die *Interaktion* und *Kommunikation* mit den Klienten, in welche die Ziele und Vorgaben der gesellschaftlichen Auftraggeber immer einfließen. Dies gilt auch angesichts bestehender Interpretationsspielräume und Deutungsmöglichkeiten. Daraus ergibt sich eine spannungsreiche berufliche Wirklichkeit, in der es darauf ankommt, einen guten zwischenmenschlichen Kontakt zu den Klienten zu entwickeln, ohne zugleich den gesellschaftlichen Auftrag zu negieren, dessen Legitimität von den Klienten nicht anerkannt zu werden braucht. Es ist fraglich, ob man mit OLK den Aspekt der Manipulation und sozialen Kontrolle derart in den Vordergrund stellen muß, doch sicher ist, daß viele sozialpädagogische Maßnahmen solche Elemente beinhalten.

Dies heißt, daß es für die Sozialpädagogen wichtig ist, ein Spannungsverhältnis zu bewältigen, in dem sie einerseits darauf angewiesen sind, zu ihren Klienten ein Vertrauensverhältnis aufzubauen und zum anderen einen eigenständigen „objektiven“ Standpunkt zu bewahren. Dabei ist entscheidend, daß beide Ansprüche gleichermaßen in der Kommunikationssituation zum Tragen kommen und ausbalanciert werden müssen.

Um die Komplexität dieser Situation besser in den Blick zu bekommen ist es nützlich, das soziologische Rollenmodell von DREITZEL (1972) heranzuziehen, das in besonderem Maße auf situative und interaktionistische Aspekte des Rollenhandelns eingeht. Die Bezugnahme auf die Rollentheorie ist an dieser Stelle hilfreich, weil sie es erlaubt, in analytisch-beschreibender Weise Besonderheiten sozialpädagogischer Beziehungen herauszuarbeiten, ohne normativ bestimmte Charakteristika einzufordern oder auf Idealtypisierungen zurückzugreifen.<sup>19</sup>

Für DREITZEL besteht eine wesentliche Leistung des Menschen in wertpluralistischen „außengeleiteten“ Gesellschaften darin, die Vielfalt der - hinsichtlich ihrer Verhaltensanforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten unterschiedlichen - sozialen Rollen in einem konkreten Lebenszusammenhang zu bewältigen und zu organisieren. Die verschiedenen und z.T. widersprüchlichen Verhaltenserwartungen, der sich der moderne Mensch ausgesetzt sieht, erlauben keine einheitliche „geschlossene“ Identität „aus einem Geist und Guß“. Es müssen rollenspezifische *Teil-Identitäten* ausgebildet werden, die nur dann nicht miteinander in Konflikt geraten, wenn die raum-zeitlichen Gefüge, in denen diese Identitäten aktualisiert werden, voneinander geschieden sind. Dies gelingt nur durch die Fähigkeit zur *Typisierung von Situationen* hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu spezifischen gesellschaftlichen „*Relevanzbereichen*“, die sich bezüglich der sie bestimmenden Normen und bezüglich der Freiheitsgrade des Handelns voneinander unterscheiden. Dabei kann zum einen die „*Art*“ der Normen, d.h. ihr Verbindlichkeitsgrad verschieden sein („*Vollzugs*“- , „*Qualitäts*“- , „*Gestaltungs*“-*Normen*), was unterschiedliche *Gestaltungsspielräume* zur Folge hat, welche die Person durch Eigenengagement („*Ich-Leistungen*“) ausfüllen kann. Zum anderen bestimmt die „*Herkunft*“ der Normen, die in kulturellen Traditionen, in organisatorischen Strukturen oder in interaktiven Austauschprozessen liegen kann, wie stark sich die Person mit ihrer jeweiligen Rolle

---

<sup>19</sup> Es ist insofern bedauerlich, daß die rollensoziologischen Ansätze seit den siebziger Jahren erheblich an Bedeutung eingebüßt haben. Dies steht auch in Kontrast zu dem Grad, in dem rollentheoretisches Denken in das Alltagsbewußtsein eingeflossen ist (GELLER, 1994).

identifiziert. Die Identifikation kann dabei – etwa in durch kulturelle Normen geprägten Rollen – soweit gehen, daß das Verhalten seine Rollenhaftigkeit verliert. Die Person geht nahezu vollständig in ihrer Rolle auf. Dies ist der Grund, weshalb OEVERMANN (1996) den Rollenbegriff auf familiäre Beziehungen nicht anwenden mag. Begreift man den Begriff der sozialen Rolle jedoch nicht empirisch, sondern als eine analytische Kategorie, so wird es möglich, die Komplexität der Möglichkeiten des Zusammenspiels von gesellschaftlichen Erwartungen und individuellen Verhaltensantworten in den Blick zu bekommen. Dies versucht DREITZEL durch eine Typologisierung sozialer Rollen in einem Neun-Felder Schema zu illustrieren:

Herkunft der Normen Art der Normen	<b>Kulturelle Normen</b>	<b>Herrschaftsnormen</b>	<b>Interaktionsnormen</b>	Abnehmende Identifikation →
	<b>Vollzugsnormen</b>	<b>Qualitätsnormen</b>	<b>Gestaltungsnormen</b>	
	Sozialisationsrollen z.B. Kind	Ausführungsrollen z.B. Soldat, Strafgefangener	Spiel-Rollen z.B. Verkehrsteilnehmer Fußballspieler	
	Helfer-Rollen z.B. Eltern, Seelsorger	Arbeitsrollen z.B. Postbeamter, Arbeiter	Bewältigungsrollen z.B. Prüfling	
	Beziehungsrollen z.B. Ehemann, Liebhaber	Leistungsrollen z.B. Politiker, Wissenschaftler, Schauspieler	Kontaktrollen z.B. Nachbar, Gastgeber	

↓ Zunehmende Ich-Leistungen

**Abb.: Typologie sozialer Rollen nach DREITZEL (1972)**  
(einschließlich einiger dort genannter Beispiele)

Unabhängig von der hier nicht interessierenden Frage, ob die Rollentypologie von DREITZEL ein geeignetes Ordnungsschema darstellt, lassen sich einige Besonderheiten sozialpädagogischer Berufsrollen an diesem Modell aufzeigen. Dabei bildet das Maß der mit der jeweiligen Rolle verbundenen *Identifikation* einen Indikator für die Bedeutung emotionaler Prozesse im Rollenhandeln. Dies resultiert aus dem Umstand, daß Gefühle – wie im zweiten Abschnitt dargestellt - als *Selbstbetroffenheit* erlebt werden und Identifikationsprozesse für das Selbst konstitutiv sind.

Grundsätzlich ist die Rolle des Sozialpädagogen den „*Arbeitsrollen*“ zuzurechnen, die von organisationsbezogenen Herrschaftsnormen bestimmt werden und mit der Bewältigung bestimmter Aufgaben verbunden sind. Die Erfüllung ihrer spezifischen Aufgaben und die Bedeutung des Kontakts zu den Klienten für den Arbeitserfolg verlangt jedoch in vielen Situationen die Einnahme von „*Helfer-Rollen*“, die ein höheres Maß an Identifikation und damit eine stärkere Berücksichtigung emotionaler Aspekte verlangen. Wird die Helfer-Funktion des Sozialpädagogen im Kontakt zu dem Klienten jedoch zu dominant, so läuft er Gefahr, von diesem auf die Helfer-Rolle festgelegt zu werden. Dies ist besonders dann der Fall, wenn sich der Klient in einer hilfsbedürftigen Situation befindet bzw. zu befinden glaubt. Hier wirkt die bereits von PARSONS problematisierte kulturell verwurzelte Komplementarität zwischen Sozialisations- und Helferrollen; der Sozialpädagoge wird u.U. zu einer Art Elternersatz.

Eine andere Gefahr, die aus der Bedeutung einer positiven Beziehung zu den Klienten resultiert, ist das Außerachtlassen der beruflichen Aufgabe bzw. der organisatorischen Ziele. In DREITZELs Schema entspräche das einem beruflichen Selbstverständnis, das Elemente von „*Beziehungsrollen*“ aufweist: Die Sozialpädagogin wird zur „Freundin“ ihrer Klientin. Dieser Prozeß setzt dann ein, wenn positive persönliche Gefühle in der Beziehung so weit überwiegen, daß die Kommunikation private Züge annimmt. Mögliche Folge ist dabei auch eine Erosion der Beziehungsbasis, denn die persönliche Nähe in der Beziehung wird dann schnell fragwürdig, wenn einer der Beziehungspartner für die Interaktion eine Entlohnung erfährt. Diese „Verkumpelung“ der Arbeitsbeziehung droht auch dann, wenn in emanzipatorischer Absicht Distanz abgebaut wird, dabei jedoch der gesellschaftliche Auftrag in Vergessenheit gerät.

In bestimmten Situationen kann nach außen hin der Gefühlsgehalt der sozialpädagogischen Arbeit gar nicht mehr zu erkennen sein. Sie scheint dann vielmehr den Charakter von „*Spiel-Rollen*“ (z.B. Billardturniere im Jugendzentrum) oder „*Kontaktrollen*“ (Anwesenheit an Szene-Treffpunkten im „*Streetwork*“) anzunehmen. Doch dieser Eindruck täuscht. Bestandteil der Erwartungen, die mit der Rolle des Sozialpädagogen verbunden sind, ist in jedem Fall, jede noch so banal erscheinende Interaktion zu dem gesellschaftlichen Auftrag in Beziehung zu setzen. Das gilt auch dann, wenn es für die Beziehung zum Klientel wichtig ist, Distanz zu wahren. Der Gefühlsaspekt ist unter solchen Bedingungen oft nur für die Sozialpädagogen selbst erkennbar. Wird er von ihnen jedoch ignoriert, werden sie ihrer beruflichen Rolle nicht mehr gerecht.

Schließlich soll noch eine Möglichkeit der positiven Abweichung von der Arbeitsrolle erwähnt werden, die häufig aus dem Blick gerät. Die Rolle des Sozialpädagogen bietet auch die Möglichkeit, Gestaltungsräume zu identifizieren und auszufüllen. In dieser Hinsicht ist die Sozialpädagogik auch ein Vehikel des sozialen Fortschritts. Die Institutionenkritik der 70er und 80er Jahre hat diesen Aspekt ungerechtfertigterweise in den Hintergrund gedrängt. Dabei hat z.B. die *Enthospitalisierungs-* und *Empowerment-*Bewegung im Bereich der Geistigbehinderten-Pädagogik und Sozialpsychiatrie gezeigt, daß durchaus Entwicklungen initiiert werden können, die nicht auf die Wahrung institutioneller Besitzstände ausgerichtet sind und zu einer erweiterten Autonomie des Klientels beitragen (THEUNISSEN, 1995, 1991). Dies ist nicht zuletzt auch durch eine engagierte Sozialpädagogik möglich, die ihr Handeln und dessen Umstände kritisch reflektiert und bereit ist, eingefahrene Arbeitsweisen und organisatorische Strukturen zu hinterfragen. Ein solche sozialpädagogische Praxis entspricht dann durchaus den mit „*Leistungsrollen*“ verbundenen Erwartungen.

Eine derartige Erneuerung der sozialpädagogischen Praxis kann sich auch auf Aspekte des Gefühls beziehen. Hier wäre etwa auf Möglichkeiten zu verweisen, das Gefühl in der Kommunikation anders anzusprechen, ihm etwa auch durch den Einsatz kreativer Methoden andere Ausdrucksmöglichkeiten zu verleihen. Bekannt sind etwa Theaterprojekte mit psychisch Kranken oder die Arbeit mit Tanz und Musik in der Jugendarbeit. Auch der Einsatz therapeutischer Methoden der Kommunikationsgestaltung kann in dieser Hinsicht eine Bereicherung darstellen, wenn sie als hilfreich erlebt wird und nicht dazu führt, den eigentlichen beruflichen Auftrag aus den Augen zu verlieren.

Deutlich wird, daß die sozialpädagogische Berufsrolle eine große Variabilität aufweist. Dies gilt auch für die Bedeutung der Emotionen, die je nach spezifischem Arbeitsfeld und der jeweiligen organisatorisch-administrativen Einbindung nach Art und Umfang verschieden ist. Es ist noch nicht einmal ohne weiteres möglich zu sagen, ob die Fähigkeit zum Umgang mit Gefühlen Teil der gesellschaftlichen Erwartungen ist, die an die Sozialpädagogen gerichtet werden, oder ob sie nicht eher ein Mittel darstellt, um diesen Erwartungen entsprechen zu können. Daher erschöpfen sich an dieser Stelle auch die heuristischen Möglichkeiten des soziologischen Rollenbegriffs. Zweckmäßig erscheint es, nach einem Modell zu suchen, das es erlaubt, sowohl der Vielfalt und Heterogenität der sozialpädagogischen Arbeitsfelder und Beziehungsgefüge, als auch der Komplexität



emotionaler Vorgänge gerecht zu werden. Der Versuch einer Konstruktion eines solchen Modells soll im folgenden Kapitel unternommen werden.

## 2. Dimensionen sozialpädagogischen Gefühls-Umgangs und metaemotionale Bezugsstile

Das Rollenmodell ist zwar geeignet, bestimmte Eigenarten und Probleme aufzuzeigen, die aus der Bedeutung des Gefühls in der Sozialpädagogik resultieren und die ihren professionellen Status als unklar und ungesichert erscheinen lassen. Die Rollentheorie bietet an sich aber noch nicht die Möglichkeit, die Vielgestaltigkeit des Gefühls-Umgangs zu erkennen, wie er sich angesichts der im zweiten Abschnitt dargestellten Aspekte des Gegenstands offenbart.

Zu diesem Zweck soll ein Modell eingeführt werden, das versucht, in Anlehnung an DUNKEL drei Dimensionen des Gefühls-Umgangs in der sozialpädagogischen Interaktion zu definieren, die es erlauben, situationsspezifische Ansatzpunkte und Umgangsweisen zu erfassen und so die Vielfalt sozialpädagogischer Berufspraxis abzubilden. Dabei werden die unterschiedlichen Möglichkeiten eines metaemotionalen Bezuges (konvergenter vs. divergenter Gefühls-Umgang) explizit berücksichtigt.

### *1. Dimension: Wahrnehmung/Gewahrsein*

In der Interaktion mit seinen Klienten und anderen berufsrelevanten Bezugspersonen kann auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Maße vom Gefühl Kenntnis erlangt werden. Dabei lassen sich zwei Möglichkeiten unterscheiden. Die Kenntnisnahme kann zum einen so erfolgen, daß das eigene emotionale Selbst-Erleben des Sozialpädagogen nicht beteiligt ist. Das Gefühl der anderen wird – etwa vor dem Hintergrund der Vertrautheit mit den entsprechenden typischen Ausdruckscharakteristika – schlicht *wahrgenommen* als „Ärger“, „Wut“, „Freude“ o.ä. Die Trennung zwischen dem Subjekt und dem Objekt der Wahrnehmung bleibt dabei deutlich bestehen, das Erleben des Wahrnehmenden ist von der Emotionalität seines Gegenübers „unberührt“.

Der aus der Gestalttherapie entlehnte Begriff des „*Gewahrseins*“ („*awareness*“, vgl. PERLS u.a., 1979) verweist dagegen auf die Möglichkeit der emotionalen *Involvierung* der wahrnehmenden Person. Gefühl wird hier nicht neutral „wahrgenommen“; die Gefühle des anderen lösen Gefühle *in mir* aus. Dies verdeutlicht sich bei Zuhilfenahme des psychoanalytischen Instanzenmodells. „Wahrnehmung“ ist eine Funktion des „*Ich*“. Die Kenntnisnahme des gegenwärtigen Gefühls wird aber bei Dominanz des Ich eher behindert. Stehen eigene Gedanken, Wünsche, Ziele im Vordergrund des Erlebens, ist das Ich mit der Bewältigung von Umweltanforderungen beschäftigt, gelingt ein Gewahrsein des Gefühls nur schwer. Förderlich ist ein „*Zurücktreten des Ich*“, eine Offenheit für unterschiedliche Erlebnisgehalte. In der Kommunikation kann dies z.B. bedeuten, sich auch

für randständige, insbesondere nonverbale Kommunikationskanäle zu öffnen und diesbezüglich eine Achtsamkeit zu entwickeln. Förderlich ist es auch, in der Interaktionssituation das Bewußtsein für den institutionellen Auftrag für einige Momente zu suspendieren und so die Kommunikation für andere Vorgänge und Inhalte zu öffnen. Eine derartige „Zurücknahme des Ich“ läßt als Antwort auf die Emotionalität des Anderen auch eigene Gefühle des Sozialpädagogen in das Erleben treten. Dies ist der Vorgang, den die psychoanalytische Therapie bezüglich ihres speziellen Settings mit dem Begriff „*Gegenübertragung*“ bezeichnet. Auch in sozialpädagogischen Situationen finden Übertragungsprozesse statt. Aber deren Intensität und Ausprägung ist wesentlich von den Randbedingungen des sozialpädagogischen Handelns abhängig. Übertragung wird gefördert, wenn der Klient sich in einer Situation wähnt, in der er der Orientierung bzw. Hilfe bedarf und in der für ihn wesentliche Belange betroffen sind. Nicht zwingend notwendig für Übertragungen ist – wie OEVERMANN (1996) meint – eine *entwicklungsbedingt* noch unausgebildete Autonomie des Klienten. Die Beeinträchtigung der Autonomie kann durchaus temporär sein und muß nicht als Persönlichkeits- oder Entwicklungsmerkmal verstanden werden. Dies zeigt auch PARSONs Beschreibung des Arzt-Patient-Verhältnisses, in dem die krankheitsbedingte Beeinträchtigung des Patienten oft auch vorübergehender Art ist. Biographische Verläufe in modernen Gesellschaften sind an unterschiedlichsten Stellen für Störungen und Krisen anfällig. Insbesondere das *Alter* stellt mittlerweile einen risikobehafteten Lebensabschnitt dar, in dem viele Menschen der orientierenden Hilfestellung und Unterstützung durch sozialpädagogische Maßnahmen bedürfen, obwohl - oder gerade weil - sie ihr vorhergehendes Leben weitgehend autonom gestaltet haben. Das Sich-helfen-lassen wird so zu einer „Entwicklungsaufgabe“.

Die Dimension des Gefühls-Gewahrseins umfaßt sowohl Selbst- wie Fremdbezug. Zwischen Gewahrsein des eigenen und dem des fremden Gefühls besteht ein Zusammenhang, den die Gestalttherapie durch als Merkmale einer unmittelbaren Organismus-Umwelt-Interaktion begreift. Beide Richtungen des Gewahrseins haben die gleiche Voraussetzung, eine offene Haltung gegenüber dem eigenen emotionalen Erleben und den Mitteilungen des anderen. Daher rechtfertigt sich auch ihre gemeinsame Erfassung in einer Dimension. Gefühls-Gewahrsein ist voraussetzungs-voll und stellt eine spezifische Art des Gefühls-Umgangs dar. Sie vermindert die starre Subjekt-Objekt-Trennung kognitiv-neutraler Wahrnehmung. Das eigene Gefühls-Erleben ist unmittelbar auf das

des anderen bezogen und gewinnt so eine neue – im Sinne ROMBACHs *idemische* – Qualität.

## *II. Dimension: Fremdbezogener Gefühls-Umgang (Steuerung/Förderung)*

Fremdbezogener Gefühls-Umgang in der Sozialpädagogik meint die Beeinflussung des Gefühls der Klienten und anderer für das jeweilige Praxisfeld bedeutsame Personen. Diese Einflußnahme kann sich auf alle Aspekte von Gefühl beziehen. Fremdbezogener Gefühls-Umgang muß nicht intendiert und bewußt erfolgen, er ist auch ein wesentlicher und selbstverständlicher Bestandteil jeder alltäglichen Interaktion. So sind etwa der konnotative Gehalt der verwendeten sprachlichen Symbole und der nonverbale Ausdruck in keiner – auch noch so neutralen – Kommunikation suspendierbar. Daher hat sozialpädagogisches Handeln auch dort emotionale Folgen, wo es zunächst nur um sachliche bzw. formale Hilfestellung oder Beratung geht. Dies ist besonders dann der Fall, wenn in solchen Prozeduren mit vielleicht eher administrativen und zunächst unpersönlichen Charakter wesentliche Interessen der Klienten berührt werden und damit für diese eine erhöhte Wahrscheinlichkeit emotionaler Selbst-Betroffenheit besteht. Dies kann zu Problemen führen, wenn die Gefühls-Wahrnehmung bzw. das Gefühls-Gewahrsein des Sozialpädagogen (*I. Dimension*) in der Situation aufgrund ihres scheinbar neutralen Charakters gering ausgeprägt ist. Förderlich ist solch eine Diskrepanz in der Regel sicherlich nicht, impliziert sie doch eine Blindheit gegenüber möglichen Konsequenzen des sozialpädagogischen Handelns, welche die Beziehung zum Klienten nachhaltig beeinträchtigen können. Damit gefährdet der Sozialpädagoge diejenigen Belange seines beruflichen Auftrages, die der Kooperation mit dem Klienten bedürfen. Mangelnde Sensibilität für emotionale Folgen der Interaktion stellt daher ein Defizit hinsichtlich der Professionalität der Berufsausübung dar. Sie droht insbesondere dort, wo Sozialpädagogen sich auf den bloßen Vollzug administrativer Vorgaben zurückziehen und damit davon absehen, die Erfordernisse und Besonderheiten des Einzelfalles angemessen zu berücksichtigen.

Bewußter fremdbezogener Gefühls-Umgang bedeutet, die emotionale Dimension des Klienten zur Kenntnis zu nehmen und in Rechnung zu stellen. Dann wird es möglich, das sozialpädagogische Handeln so zu gestalten, daß eine gezielte und verantwortliche Bezugnahme auf die Gefühle des Klienten möglich ist. So kann sich etwa in einer formalen Beratung über sozialrechtliche Belange zeigen, daß es angezeigt ist, dem zu Beratenden im Gespräch Zuversicht und Vertrauen in die eigene Problemlösungsfähigkeit zu vermitteln, statt ihn nur mit bloßen Informationen zu versorgen.

Die Beeinflussung des Gefühls der Interaktionspartner ist ein alltägliches Phänomen. Es wird für sozialpädagogische Berufsvollzüge dann interessant, wenn es darum geht, durch bewußte Gestaltung der Interaktion die Gefühle der Klienten und anderer Bezugspersonen auf eine Weise und in eine Richtung zu beeinflussen, die den Inhalten und Zielen der sozialpädagogischen Aufgabe entspricht. Häufig sieht sich die Sozialpädagogin mit emotionalen Zuständen konfrontiert, die auf ihre Arbeit Einfluß nehmen. Oft sind es negative Gefühle der Klienten – etwa Angst, Wut, Scham u.ä. – die eine positive Beeinflussung der Situation erschweren. Manchmal können aber auch positive Gefühle dazu verführen, den beruflichen Auftrag aus dem Blick zu verlieren und z.B. statt einer Arbeitsbeziehung eine Art „Freundschaft“ aufzubauen. Gefühle erhalten dann den Charakter von „Störvariablen“, die ein Erreichen der beruflichen Handlungsziele behindern. So können z.B. Versagensängste es einem Klienten unmöglich machen, eine berufliche Integrationsmaßnahme zu beginnen. Oder die Unfähigkeit zum Umgang mit den eigenen Aggressionen führt dazu, daß jemand wiederholt straffällig wird. Die sozialpädagogische Praxis kennt unzählige solcher Beispiele. Häufig basiert der Erfolg der Arbeit zu wesentlichen Teilen auf einer geglückten positiven Beeinflussung des Gefühlslebens des Klienten. Dieser wichtige Sachverhalt wird jedoch oft nicht angemessen gewürdigt und mehr als eine Randerscheinung angesehen. Dabei weist er auf ein wichtiges Qualitätsmerkmal sozialpädagogischen Handelns hin.

Werden die Gefühle anderer Menschen zum Gegenstand sozialpädagogischer Einflußnahme, so kann diese – wie oben ausgeführt (vgl. B.4.8) - grundsätzlich auf zwei unterschiedliche Arten erfolgen. Der *konvergente* Umgang mit den Gefühlen des anderen zielt auf eine *direktive* Beeinflussung und *Steuerung* der Emotionalität. Dabei gilt es, in der Interaktion so auf den Klienten und die Situation einzuwirken, daß eine positive Entwicklung im Sinne der sozialpädagogischen Handlungsziele möglich wird. Hier geht es in erster Linie um *Techniken* der Interaktion, die es erlauben, erwünschte Gefühlszustände mehr oder weniger gezielt zu fördern bzw. „herzustellen“.

In der sozialpädagogischen Praxis finden sich eine Vielzahl von derartigen Interventionstechniken, die allerdings oft ein eher impliziter Bestandteil alltäglicher Handlungsweisen sind und intuitive Anwendung finden. Sie setzen an unterschiedlichen Gefühls-Aspekten an, wobei in einer Situation oft mehrere Aspekte gleichzeitig erfaßt werden. In der sozialpädagogischen Praxis sehr verbreitet ist z.B. die Einübung des Klienten in eine *Verbalisierung* eigener Befindlichkeiten und Belange, die schon allein dadurch auf das Gefühl verändernd wirkt, daß es dieses gegenüber dem sprachlichen Ausdruck öff-

net und damit für die Person interpretierbar und verfügbar macht. Die Praxis der Verbalisierung wirkt besonders auf den Aspekt der Bewertung/Kognition, den sprachlichen Aspekt des Gefühls und auf das emotionale Selbsterleben. Sie bildet einen wesentlichen Bestandteil der *Einsozialisierung des Klienten* in sozialpädagogische Institutionen und Handlungsvollzüge. Die von den Sozialpädagogen dabei verwendeten sprachlichen Muster wirken jedoch z.T. auch – im Sinne MORENOs - konservenhaft und ihre Anwendung wenig reflektiert. Lernfähigen Klienten kann es schnell gelingen, sich die sozialpädagogischen Sprachmuster anzueignen und sie für eigene Zwecke zu instrumentalisieren. Denn die Konzentration auf die Verbalisierung persönlicher Befindlichkeiten und Sachverhalte verführt manche Praktiker dazu, eine Interaktion mit ihren Klienten schon allein dann als Erfolg anzusehen, wenn es zu einer Thematisierung persönlicher oder intimer emotionaler Erfahrungen gekommen ist und sei diese noch so affektozeptiv, schablonenhaft und in ihren Konsequenzen ergebnislos. Hier erweist sich die einseitige Fixierung der Aufmerksamkeit auf die Verbalisierung eher als hinderlich für das Verständnis des Interaktionsgeschehens. Wird die Thematik „persönlich“, hat sich für den Sozialpädagogen die Kommunikation „gelohnt“, auch wenn statt eines Gesprächs nur bloßes „Gerede“ erfolgte, allerdings unter Einsatz einer – in Publikationen und Massenmedien immer häufiger karikierten – sozialpädagogischen „Betroffenheitssemantik“.

Ungeachtet solcher Fehlentwicklungen, die u.a. einem mangelnden Bewußtsein für die Qualitäten und Besonderheiten emotionaler Prozesse geschuldet sind, erweist sich die verbale Gefühlsbeeinflussung in vielen sozialpädagogischen Praxisfeldern als hilfreich. Erinnert sei etwa an Möglichkeiten einer Deeskalation aggressiver Verhaltensweisen oder eines im Gespräch erfolgenden persönlichen Beistandes in Zuständen der Angst oder Trauer, die in der Regel zu wesentlichen Teilen auf verbalen Techniken emotionaler Einflußnahme beruhen.

Ein weiterer Aspekt von Gefühl, der in der sozialpädagogischen Praxis häufiger Berücksichtigung findet ist das *In-der-Welt-Sein*. Dabei wird insbesondere über die Gestaltung des institutionellen *Settings* versucht, emotionale Prozesse günstig zu beeinflussen. Hier bieten sich Möglichkeiten z.B. hinsichtlich der Wahl des Mobiliars in einer Einrichtung, der Aufteilung ihrer Räumlichkeiten und deren Gestaltung. So kann es förderlich sein, Rückzugsmöglichkeiten für ungestörte Gespräche oder – wie etwa durch Tanzveranstaltungen und Gesellschaftsspiele in Jugendzentren – situative Voraussetzungen einer unverbindlichen Anwesenheit für neue Besucher zu schaffen. In der Regel

werden bei der Gestaltung des Settings sub- und teilkulturelle Spezifika des jeweiligen Klientels und damit die Besonderheiten seines emotionalen In-der-Welt-Seins berücksichtigt. Das Setting findet besonders dort Beachtung, wo es gilt, Interessenten für sozialpädagogische Angebote erst zu gewinnen und über die räumliche Gestaltung Vertrauen zu bilden. Institutionen mit stärkeren Kontrollcharakter, die ihr Klientel über Zwangsmaßnahmen rekrutieren, tendieren eher dazu, derartige Aspekte zu vernachlässigen.

Charakteristisch für die konvergente Steuerung von Gefühlen ist ihre Zielgerichtetheit. Es geht darum, hinderliche oder als negativ bewertete emotionale Prozesse abzubauen bzw. zu vermeiden und positiv bewertete Gefühle zu fördern. Hier ergeben sich Ähnlichkeiten zu verhaltenstherapeutischen Vorgehensweisen der Psychotherapie, etwa wenn durch Gespräche eine Etablierung alternativer Kognitionsfiguren erfolgt, die positive Gefühlszustände begünstigen oder wenn Klienten „in kleinen Schritten“ an die Bewältigung angstbesetzter Tätigkeiten herangeführt werden. Es besteht aber auch die Möglichkeit eines divergenten, *fördernden* Umgangs mit dem Gefühl des Klienten, das zunächst weniger auf dessen Wertigkeit gerichtet ist. Ziel ist es hier vielmehr, die Entwicklung des Gefühls in allen seinen Aspekten zu fördern und zu bereichern und dessen Eigenwert anzuerkennen.

Ein solches Verständnis zu entwickeln, fällt der Sozialpädagogik schwer. Dies hat (siehe Abschnitt A.) auch historische Ursachen. Die Sozialpädagogik entstand als Antwort auf Prozesse der sozialen Verwerfung und materiellen Marginalisierung. Sie konzentrierte sich daher lange Zeit darauf, ihrem Klientel die Partizipation an Gütern und gesellschaftliche Mitsprache zu ermöglichen. Angesichts sozialer Notstände erscheinen seelische Probleme schnell als von eher sekundärer Bedeutung. Doch wie schon Herman NOHL übergreifend von der „*sozialen, sittlichen und geistigen Not*“ spricht, so kann als ein wesentliches Element sozialer Problemlagen auch eine „*Not des Gefühls*“ gesehen werden. Verwiesen sei z.B. auf die zahlreichen Beispiele, die GOLEMAN (1996) in seiner Zusammenfassung jüngerer US-amerikanischer Forschungsergebnisse nennt. Sie zeigen, daß viele soziale Probleme - etwa hinsichtlich aggressiven Verhaltens, der Gestaltung von Paarbeziehungen oder bezüglich der Fähigkeit zu sozialer Kooperation – mit Defiziten in der Fähigkeit der Wahrnehmung eigener und fremder emotionaler Reaktionen und zum Umgang mit Gefühlen einhergehen. Positiv gewendet bedeutet dies, daß diese Kompetenzen auch einen wesentlichen Bestandteil einer Persön-

lichkeitsverfassung bilden, der in der modernen Gesellschaft Erfolg beschieden ist. Diese These hat GOLEMAN unter dem Begriff „*Emotionale Intelligenz*“ populär gemacht.

*„Vieles deutet darauf hin, daß Menschen, die in emotionaler Hinsicht geschickt sind – die ihre eigenen Gefühle kennen und sie richtig zu handhaben wissen und die Gefühle anderer durchschauen und erfolgreich mit ihnen umzugehen wissen – , in jedem Lebensbereich im Vorteil sind, seien es Liebesaffären und intime Beziehungen, sei es die Erfassung der ungeschriebenen Regeln, die man beherrschen muß, um sich in Organisationen durchsetzen zu können. Emotional geschickte Menschen werden auch eher im eigenen Leben zufrieden und erfolgreich sein und die inneren Einstellungen beherrschen, die ihrer Produktivität förderlich sind; wer nicht eine gewisse Kontrolle über sein Gefühlsleben hat, muß innere Kämpfe ausfechten, die seine Fähigkeit zu konzentrierter Arbeit und zu klarem Denken sabotieren“ (GOLEMAN, 1996, S. 58).*

Es ist hervorzuheben, daß solchen Ausführungen GOLEMANs ein pragmatisch-utilitaristischer Zug eigen ist, der einseitig die von der Wissenschaft „neu“ entdeckte Dimension „Gefühl“ einer funktionalen Verzweckung unterwirft. Emotionalität wird in einem psychologischen Diskurs zu einer auszuschöpfenden Größe zugerichtet, welche die unstillbare Nachfrage nach Ressourcen zur Sicherung und Steigerung des beruflichen und privaten Erfolges zu befriedigen verspricht. Entsprechend gestaltet sich auch die Vermarktung von GOLEMANs eigentlich gehaltvollen Ansatz in entsprechenden Veröffentlichungen und Management-Seminaren (vgl. z.B. WEISINGER, 1998).

Ein divergent-fördernder Umgang mit dem Gefühl des Klienten in der Sozialpädagogik meint dagegen, sich nicht nur einseitig auf eine resozialisierende Funktionalität zu orientieren, die zweifellos mit der Berücksichtigung der emotionalen Dimension verbunden ist. Es gilt, darüber hinaus die Bereicherung für den Klienten zu erkennen, die darin liegt, daß sich durch eine Veränderung seiner Emotionalität für ihn neue Möglichkeiten des Erlebens und Verhaltens eröffnen. Dies gelingt insbesondere dann, wenn sich die Konzentration nicht nur darauf richtet, positiv bewertete normkonforme Emotionalität zu fördern und negativ bewertete Gefühlscharakteristika abzubauen. Es ist wichtig, der Person zu vermitteln, daß ihre Gefühle einen Wert *an sich* darstellen, daß eine positive Einstellung zu ihnen für die eigene Existenz von maßgeblicher Bedeutung sein kann. Schnell folgen als Reaktion auf solch eine Aussage Bedenken in Richtung eines „blinden unsozialen Ausagierens“, das die Folge einer Lockerung der internen und sozialen Kontrolle der Emotionen sei. Solche Befürchtungen sind wohl eher einem kulturellen Vorbehalt geschuldet, der in Gefühlen immer nur das „Ungezügelter“, „Triebhafter“ zu sehen vermag. MACHA (1984) betont dagegen den positiven Beitrag, den ein qualitativ reiches Gefühlsleben für den Aufbau eines positiven Wertbewußtseins leisten kann. Sie sieht die Wahrnehmung der eigenen Gefühle als eine unabdingbare Voraussetzung für



die Fähigkeit zur sozialen Rücksichtnahme und das Erkennen der eigenen Bedürfnisse an, die eine verantwortliche Ausbalancierung und Verhandlung eigener und fremder Interessen erst möglich macht. Diese Fähigkeiten sind bei vielen Klienten der Sozialpädagogik entwicklungsbedürftig; die Hinführung zu einer offenen, gefühlsbejahenden Haltung wäre diesbezüglich förderlich.

Eine divergente Förderung des Gefühls kann unterschiedliche Formen annehmen und sich auf verschiedene Gefühls-Aspekte beziehen. Sie bedarf in der Regel der Schaffung besonderer Situationen, die eine „*Freisetzung*“ des Gefühls erlauben. Denn nur bei positiven Rahmenbedingungen und einer Loslösung von restriktiven Gefühlsnormen beginnt das Gefühl, sich zu entwickeln und zu verändern. Dieser Vorgang ist  *kreativ* in zweierlei Hinsicht. Zum einen im konventionellen Sinne von Kreativität als Entstehung „neuer“ Qualitäten des Erlebens und Verhaltens. Denn das derart veränderte Gefühl ist zumindest für die betroffene *Person* oft neuartig. Es kann aber auch – etwa im experimentierenden Umgang mit neuen Ausdrucksformen – *für eine Kultur* innovative Qualität besitzen.

In einem erweiterten Verständnis von Kreativität als *Konkreativität* i.S. ROMBACHS kommt das „Eigenleben“ des Gefühls in den Blick. Wie die erschaffene Romangestalt für einen Autoren kann dann auch das Gefühl einen „Eigensinn“ entwickeln, der sich der Verfügbarkeit entzieht.

Solche Beschreibungen klingen zunächst dramatisch. Divergenter Gefühls-Umgang vollzieht sich im sozialpädagogischen Alltag jedoch eher unspektakulär. Vielleicht gewinnt ein Klient die Möglichkeit, Emotionen freier oder anders als bisher zu erleben bzw. ihr Erleben überhaupt als positiv anzusehen. Vielleicht findet er andere – und vorteilhaftere – Wege, seinen Gefühlen Ausdruck zu verleihen. Unter Umständen trägt die Entwicklung alternativer kognitiver Deutungsmuster dazu bei, nicht immer mit den gleichen Gefühlen und Handlungen auf Problemlagen reagieren zu müssen. Ein anderer Umgang mit Sprache oder eine größere Sensibilität gegenüber dem eigenen raumzeitlichen In-der-Welt-Sein kann neue Gefühle erschließen. All dies ist der sozialpädagogischen Praxis bekannt, wenn auch meist nicht unter dem Gesichtspunkt des Gefühls.

Es soll aber darauf hingewiesen werden, daß ein divergenter Gefühls-Umgang in der Sozialpädagogik auch auf eine aufsehenerregende, künstlerisch-experimentierende Weise erfolgen kann, in der eine Öffnung gegenüber neuen und ungewöhnlichen emotionalen Erlebnis- und Ausdrucksmöglichkeiten stattfindet. Beispiele dafür finden sich etwa

in Kunst- und Theaterprojekten mit unterschiedlichen sozialpädagogischen Klientelen (Jugendlichen, geistig Behinderten, psychisch Kranken).

### *III. Dimension: Selbstbezogener Gefühls-Umgang (Kontrolle/Öffnung)*

Selbstbezogener Gefühls-Umgang meint den Umgang des Sozialpädagogen mit seinen eigenen Gefühlen. Dabei kommt zunächst der Aspekt der Anpassung und *Selbst-Kontrolle* in den Blick.

Die oben beschriebene soziologische Aufarbeitung der Bedeutung von Gefühlsarbeit in Dienstleistungsberufen hat gezeigt, welchen Stellenwert die Emotionen für den Erfolg der Berufsausübung haben. Für sozialpädagogische Berufe gilt dies in besonderem Maße, stellt hier doch die Interaktion mit dem Klientel häufig den Hauptinhalt der Dienstleistung dar. Gegenüber eher standardisierten Dienstleistungstätigkeiten – etwa in kaufmännischen Bereichen – ist hier die Situation ungleich komplizierter. Denn es geht nicht allein darum, die Abnehmer der Dienstleistung zufrieden zu stellen, sondern das persönliche Verhalten muß vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Auftrages den Bedingungen und Besonderheiten des Einzelfalles angepaßt werden. Dies verlangt im Umgang mit den Klienten ein erhebliches Maß an Reflexion und Flexibilität, das die eigenen Gefühle mit einschließt.

So ist es nicht schlicht damit getan, gegenüber dem anderen ein möglichst großes Maß an „Freundlichkeit“ oder positiver emotionaler Zuwendung an den Tag zu legen, um etwa eine positive Arbeitsbeziehung zu fördern. Entgegen einem Klischee, daß Sozialpädagogen durchweg einen „weichherzigen“ und nachgiebigen Habitus unterstellt, sind diese oft auch in der Lage, ihren Klienten mit einer gewissen emotionalen Härte zu begegnen, wenn dies ihrer pädagogischen Überzeugung entspricht (z.B. wenn es darum geht, die Einhaltung von Verhaltensregeln einzufordern). Die damit verbundene angemessene Äußerung „negativer“ Emotionen wie z.B. des Ärgers oder Zorns muß allerdings von einigen Praktikern erst erlernt werden. Anderen fällt dies weniger schwer. Diesen ist allerdings ein Bewußtsein für die Gefahr abzufordern, die darin liegt, pädagogische „Notwendigkeiten“ als Deckmantel für das unhinterfragte „Ausleben“ solcher Gefühle zu mißbrauchen.

Charakteristisch für ihre berufliche Aufgabe ist es, daß Sozialpädagogen den Kontakt zu Personengruppen suchen, die mehr oder weniger sozial marginalisiert sind. Die Prozesse der sozialen Wahrnehmung und Stigmatisierung, die zur Randständigkeit ihres Kli-

entels führen, wirken auch bei den Sozialpädagogen und nicht immer handelt es sich dabei um ungerechtfertigte Vorurteile, die sich angesichts der erfahrenen Berufswirklichkeit von selbst abbauen. Der berufliche Auftrag verlangt es, auch auf Personen zuzugehen, die von vielen anderen Menschen gemieden werden. Auf emotionaler Ebene bedeutet das, in der Arbeit auch „negative“ eigene Gefühlreaktionen – etwa der Angst, der Trauer oder des Ekels – bewältigen zu können. Dazu ist es wichtig, für solche überhaupt ein Gewahrsein zu entwickeln, was insbesondere Praktikern mit einer sehr normativ geprägten Vorstellung ihrer Berufsrolle schwerfallen kann. Ein Sozialpädagoge, der in einer entsprechenden Situation nicht Angst empfindet, verliert ein wichtiges Mittel für die Orientierung seines Verhaltens mit möglicherweise verhängnisvollen Konsequenzen. Gleichwohl kann es in bestimmten Situationen angezeigt sein – etwa durch Einsatz kognitiver Techniken – diese Angst bewußt nicht handlungsleitend werden zu lassen.

Sehr wesentlich für sozialpädagogisches Handeln ist ein *Bewußtsein für den eigenen emotionalen Ausdruck*. Dieser wirkt in der Interaktion unmittelbar und kann daher fördernd und hemmend deren Ergebnis beeinflussen. Der Gefühls-Ausdruck ist nicht ohne weiteres verfügbar, seine gewollte und gezielte Zurschaustellung mißlingt leicht und läßt die Person unglaublich erscheinen. Dies mag einer der Gründe dafür sein, warum pädagogische Befähigung gern eher als ein „zugeschriebenes“ Merkmal verstanden wird, statt als eine erlernbare Qualifikation. Trotz größter Bemühungen mag manch einem Sozialpädagogen der Erfolg in einer Kommunikation verwehrt bleiben, während einer anderen Person aufgrund der Qualität ihres Ausdrucks das Gewünschte scheinbar mühelos gelingt. An solchen Unterschieden ist oft wenig zu ändern. Es ist aber von großem Wert, von der Wirkung des eigenen Ausdrucks Kenntnis zu gewinnen. Hilfreich sind dabei Möglichkeiten der Rückmeldung, wie sie die mittlerweile vielerorts üblichen Verfahren der Supervision, Praxisberatung und der kollegiale Austausch bieten. Hierbei kann eine Vielzahl von Techniken wie z.B. Videofeedback oder Rollenspiel zur Anwendung kommen. Insofern hat auch die vielfach gescholtene Rezeption psychotherapeutischer Ansätze in der Sozialpädagogik positive Aspekte, fördern diese doch häufig das Wissen über die eigene Emotionalität. Die Erweiterung der Kenntnis des eigenen Ausdrucks erlaubt es, emotionale Reaktionen des Klienten in der Interaktionssituation zu antizipieren und besser zu verstehen. Dieses Wissen kann auch hinsichtlich der von STRAUSS u.a. (1980) beschriebenen „Gefühlsarbeitsteilung“ Berücksichtigung finden,

denn die Ausdrucksspezifika eines Mitarbeiters können den Erfordernissen der verschiedenen „Fälle“ in einer Institution u.U. nur in sehr unterschiedlichem Maße entsprechen.

Bei der Reflexion über den Gefühls-Ausdruck stehen zunächst die *körpernahen* Aspekte der Mimik und Gestik sowie die Sprache im Vordergrund. Darüber wird schnell vergessen, daß hier auch andere Gesichtspunkte des *Habitus* von Bedeutung sind, etwa die Kleidung, äußere Attribute und das räumliche Verhalten. In der sozialpädagogischen Praxis ist mitunter ein Kleidungsstil zu beobachten, der den Spezifika einer das Arbeitsfeld prägenden Teil- oder Subkultur in einigen Zügen entspricht. Dies dient der Förderung der Akzeptanz der eigenen Person durch das Klientel<sup>20</sup>. Gleichzeitig kann der Arbeitscharakter der Situation durch symbolhafte *Attribute der Geschäftigkeit* (Aktentasche, Schlüsselbund) dokumentiert werden. Ergebnis ist häufig ein hybrider Zug im äußeren Erscheinungsbild, der zwar nicht jeden Sozialpädagogen als solchen identifizierbar macht, der aber doch als kennzeichnend angesehen werden kann.

Stellen die Aussagen über die Gefühlsarbeit in Dienstleistungsberufen die Bedeutung einer konvergenten *Kontrolle* des Gefühls in den Vordergrund, so reicht doch eine derartige Perspektive hinsichtlich der Komplexität der Anforderungen der sozialpädagogischen Praxis nicht aus. Hier kann es nicht nur darum gehen, den Ausdruck *affektozeptiv* der Situation anzupassen, sondern es ist als förderlich anzusehen, die Möglichkeiten des eigenen emotionalen Verhaltens und Erleben überhaupt zu *öffnen* und zu erweitern. Denn es kann sich für sozialpädagogische Belange auch als sinnvoll und fruchtbar erweisen, in der Praxis nicht nur überarbeitete Ausdrucksformen zu präsentieren, sondern auch einen *originären Gefühlsausdruck* zuzulassen, in dem sich die Person authentisch repräsentiert. Die Interaktion verliert dann den Charakter *rollenhafter Äußerlichkeit* und kann zu einer unmittelbaren *interpersonalen „Begegnung“* führen. Solche Situationen stellen sicherlich eher Ausnahmen dar. Aber auch eine partielle Authentizität in der Kommunikation ist möglich und sie ist den beruflichen Zielen in der Regel auch dienlich. Auch wenn es nicht realistisch und sinnvoll ist, die eigene Persönlichkeit in der Arbeitsbeziehung voll zum Ausdruck kommen zu lassen, ist ihr „Durchscheinen“ in manchen Momenten wertvoll. Die Person des Sozialpädagogen wird dann auch jenseits ihrer Beruflichkeit erkennbar. Dadurch wird u.U. auch der Klient vorübergehend aus

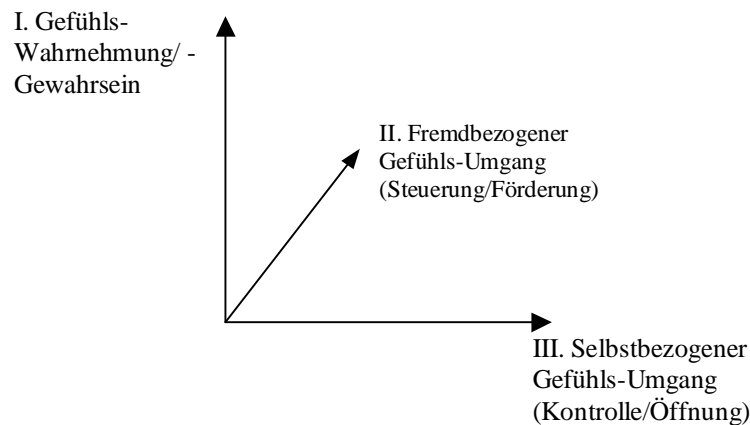
seiner Rolle – etwa der des passiven Hilfeempfängers – entlassen und erhält durch die Komplementarität der Interaktion die Gelegenheit, sich seinerseits als Person zu erfahren. Das Wissen um den Wert dieser Möglichkeit kann als eine wichtige Erkenntnis einer alltagsorientierten Sozialpädagogik gesehen werden, die statt eines distanzierten und bevormundenden Expertentums eine Begleitung in der Lebenspraxis fordert. Förderlich ist in dieser Hinsicht eine positive Einstellung des Sozialpädagogen zu seiner Emotionalität und eine Anerkennung ihres Eigenwertes, die sich auch in einer offenen Haltung gegenüber den verschiedenen Aspekten des Gefühls dokumentiert.

---

<sup>20</sup> Dies ist nicht unbedingt Ergebnis bewußter Berechnung, sondern auch Folge einer Entsprechung bezüglich der ästhetischen Orientierung.

### 3. Die Dimensionen des Gefühls-Umgangs und ihre Bedeutung für die Professionalität sozialpädagogischen Handelns

Die Dimensionen eines sozialpädagogischen Gefühls-Umgangs lassen sich vereinfacht und unter Ausklammerung der verschiedenen Aspekte des Gefühls als ein dreidimensionales Koordinatensystem darstellen.



**Abb.: Dimensionen sozialpädagogischen Gefühls-Umgangs**

Die dreidimensionale Betrachtung des sozialpädagogischen Gefühls-Umgangs ist von eher heuristischem Wert. Sicherlich entsprechen den Dimensionen keine voneinander unabhängigen Faktoren. Bereits die oben erfolgte Beschreibung der einzelnen Dimensionen zeigt, wie schwer es ist, den Umgang des Sozialpädagogen mit seinen eigenen Gefühlen von der Einflußnahme auf die Gefühle der Klienten zu trennen. Ebenso ist es schwierig, Gefühls-Wahrnehmung bzw. Gefühls-Gewahrsein vom Gefühls-Umgang im engeren Sinne zu lösen.

Das hier konstruierte Modell ermöglicht jedoch zweierlei. Zum einen eröffnet es die Sicht auf die *Bedeutung des Gefühls in der sozialpädagogischen Praxis*. In dieser Hinsicht hat es eher beschreibenden Wert. Zum anderen hilft es bei der Formulierung von *Kompetenzen des Gefühls-Umgangs*, die ein für professionelles sozialpädagogisches Handeln bedeutsam sind.

#### 3.1 Ausprägungsmuster sozialpädagogischen Gefühls-Umgangs

Stellt man in stark vereinfachender Weise lediglich zwei mögliche Ausprägungen („hoch“ und „niedrig“, bzw. + und - ) in jeder der drei beschriebenen Dimensionen des Gefühls-Umgangs in Rechnung, ergeben sich rechnerisch acht verschiedene Möglichkeiten der Kombination. Diese lassen sich unterschiedlichen Praxissituationen zuordnen, die im folgenden beschrieben werden sollen. Dabei ist zu betonen, daß eine solche

Herangehensweise nicht geeignet ist, die Vielfalt des Gefühls in der Sozialpädagogik abzubilden. Insbesondere die verschiedenen Gefühls-Aspekte, die auf unterschiedliche Weise in den Umgang einbezogen werden können, werden in einem solchen Ordnungsschema stark vernachlässigt. Gleiches gilt für die verschiedenen metaemotionalen Umgangsweisen und den Reichtum des qualitativen Erlebens. Daß hier dennoch eine solche Darstellung gewählt wird, ist dem Umstand geschuldet, daß sie die Wichtigkeit des Themas Gefühl für die Sozialpädagogik zu illustrieren vermag. Im folgenden werden acht Ausprägungsmuster beschrieben, knapp erläutert und schlagwortartig gekennzeichnet.

*1) „Emotionale Entfremdung“ (I.-, II.-, III.-)*

Hier weisen alle Dimensionen des Gefühls-Umgangs eine schwache Ausprägung auf. Dies könnte auf eine Situation der Erstarrung hindeuten, in der ein Sozialpädagoge nur noch schablonenhaft Verhaltensroutinen zur Anwendung bringt, die nicht in der Lage sind, sein Klientel emotional anzusprechen oder zu erreichen. Gleichzeitig mangelt es aufgrund des fehlenden emotionalen Gewahrseins an der Fähigkeit, den defizitären Charakter der Situation zu erkennen.

*2) „Bürokratische Einengung“ (I.+, II.-, III.-)*

Es ist eine starke Ausprägung in der ersten Dimension vorstellbar, die mit einer schwachen Ausprägung in den beiden anderen Dimensionen einhergeht. Für eine solche Konstellation können verschiedene Ursachen verantwortlich sein, z.B. *organisatorische Hemmnisse* – z.B. durch starke bürokratische Reglementierung - die eine Bezugnahme auf die eigenen und fremden Gefühle erschweren. Als mögliche Ursache wäre aber auch an einen *Mangel an Fähigkeiten oder „Techniken“ des Gefühls-Umgangs* zu denken.

*3) „Fremdbezogene ‘Gefühlsblindheit‘“ (I.-, II.+, III.-)*

Gefühle können auch dort von Bedeutung sein, wo sie nicht augenfällig sind. Ein fremdbezogener Gefühls-Umgang (II. Dimension) kann auch dort eine starke Ausprägung erfahren, wo der Sozialpädagoge keine Emotionalität beim Klienten wahrnimmt (schwache Ausprägung in der I. Dimension) und sich dieser vielleicht auch gar nicht bewußt ist. Dies entspräche einer partiellen *„Blindheit“ gegenüber den Folgen des beruflichen Handelns für andere Personen.*

4) „Selbstbezogene ‘Gefühlsblindheit‘“ (I.-, II.-, III.+)

Die „Gefühlsblindheit“ kann sich auch auf die *Folgen der beruflichen Situation für die eigene Emotionalität* beziehen. Emotionaler Auswirkungen belastender Erlebnisse werden so u.U. nicht adäquat wahrgenommen. Dies entspricht einer geringen Ausprägung in der ersten Dimension bei gleichzeitiger starker Ausprägung in der dritten Dimension. Denkbar wäre etwa eine unbewußte – und damit unkontrollierte – Form des „deep acting“, welche die Form *neurotischer Abwehr* annehmen und *psychosomatische Störungen* oder das „Burnout-Syndrom“ zur Folge haben kann.

5) „Unbewußte Gefühlsarbeit“ (I.-, II.+, III.+)

Dieses Ausprägungsmuster könnte sozialpädagogischen „*Naturtalenten*“ zugeschrieben werden, die *intuitiv* und *unbewußt* in der Lage sind, zum Vorteil ihrer Arbeit mit eigenen und fremden Gefühlen umzugehen. Ob sich solche Personen in größerer Zahl finden lassen, erscheint allerdings fraglich.

6) „Verarbeitung von Ausweglosigkeit“ (I.+, II.-, III.+)

In nicht wenigen Fällen besteht eine der wichtigsten Anforderungen an den Sozialpädagogen darin, die Grenzen der eigenen Möglichkeiten zu akzeptieren, die sich auch in den emotionalen Möglichkeiten des Klientels ausdrücken können. Erinnert sei hier z.B. an Aufgaben wie die Begleitung sterbender Menschen oder der Arbeit mit chronisch Kranken oder Schwerbehinderten. Die Bewältigung solcher Situationen fordert vom Personal in hohem Maße eine Fähigkeit zum selbstbezogenen Gefühls-Umgang, der sich auch gegenüber dem emotionalen Leiden der Klienten nicht verschließt.

7) „Defizite des emotionalen Selbst-Bezugs“ (I.+, II.+, III.-)

Hohes Gefühls-Gewahrsein bei gleichzeitigem geringen selbstbezogenen Gefühls-Umgang (III. Dimension) kann auf eine Arbeitssituation hinweisen, in der ein Sozialpädagoge zwar mit den Emotionen anderer Menschen umgehen kann, sich seinen eigenen Gefühlen jedoch ausgeliefert sieht, da er keine Möglichkeiten zu ihrer Beeinflussung oder Bewältigung findet.

8) „Bewußte Gefühlsarbeit“ (I.+, II.+, III.+)

Es sind auch sozialpädagogische Arbeitssituationen vorstellbar, in *denen der Gefühls-Umgang in allen drei Dimensionen eine hohe Ausprägung erfährt*. Ein hoher Grad des



emotionalen Gewährseins geht mit einem intensiven selbst- und fremdbezogenen Gefühls-Umgang einher. Eine solche Konstellation kann als günstig angesehen werden, da das hohe Maß an Gewährsein einen bewußten und verantwortungsvollen Umgang mit dem Gefühlsgehalt der Situation ermöglicht. Eine ausgebildete Fähigkeit zum Umgang mit Gefühlen, erlaubt es dann, sowohl auf die fremde wie auf die eigene Emotionalität günstig Einfluß zu nehmen. Solche positiven Entwicklungen können allerdings sicherlich eher begünstigt denn gezielt herbeigeführt werden, denn auch angesichts solcher vorteilhafter Randbedingungen wird das Gefühl seinen Widerfahrnischarakter – und damit seine „Unkontrollierbarkeit“ – nicht verlieren.

### *3.2 Gefühls-Umgang und professionelles sozialpädagogisches Handeln*

Es wäre von großem Gewinn, würde die Sozialpädagogik die Bedeutung der Fähigkeit zum Gefühls-Umgang für das Gelingen ihrer Praxis begreifen und anerkennen. Die epochalen Veränderungen, welche sie gegen Ende des 19. Jahrhunderts auf den Plan riefen, führten nicht nur zu materieller und sozialer Not, sondern auch zu einer Krise des Gefühls, auf die Antworten gefunden werden mußten. Eine dieser Antworten (vgl. A.3.1) bestand in dem emotional motivierten Engagement der bürgerlichen Frauenbewegung, der daran gelegen war, in einer Situation großer sozialer Verwerfungen Hoffnung zu vermitteln. Eine andere bestand in einer besonderen Intimisierung der pädagogischen Beziehung durch die Reformpädagogik. Auch andere gesellschaftliche Bewegungen, die in dieser Arbeit nicht ausführlich gewürdigt werden konnten, könnten noch genannt werden.

Heute hat sich die Situation gegenüber dieser „Gründerzeit“ der Sozialpädagogik sehr verändert. Soziale Probleme und Prozesse der gesellschaftlichen Ausgrenzung äußern sich weniger als gruppenspezifische Phänomene; sie haben individualisierte Formen angenommen. An die Stelle übergreifender Notlagen, die sich im öffentlichen Raum dokumentieren, bevorzugt bestimmte gesellschaftliche Schichten betreffen (und damit auch identitätsstiftende Wirkungen haben), ist die *Not des Einzelmenschen* getreten, der – sozial oft relativ unauffällig – bei der Bewältigung seiner Probleme auf sich selbst zurückgeworfen ist. Denn die Fähigkeit zur Gemeinschaftsbildung, an deren Förderung der traditionellen Pädagogik noch sehr gelegen war, hat die Gesellschaft in zunehmenden Maße eingebüßt. Das Individuum sieht sich weitgehend isoliert Prozessen einer ökonomischen Verwertung und Zurichtung ausgesetzt, die es in allen Lebensphasen mir

wirtschaftlicher und sozialer Marginalisierung bedrohen können. An die Stelle schützender Gemeinschaften sind zunehmend sozialstaatlich fundierte Sicherungssysteme getreten, die die Integration des Menschen in die moderne Gesellschaft gewährleisten sollen. Die Sozialpädagogik ist wesentlich auf diese Integrationsfunktion bezogen; sie stellt selbst einen Teil ihrer Institutionalisierung dar.

Eine moderne Sozialpädagogik ist gefordert, einer sozialen Not des Individuums Rechnung zu tragen, die immer auch als eine emotionale Not begriffen werden kann. Um den Menschen in seiner vereinzelt und vereinzeltenden Not zu erreichen, ist die Berücksichtigung der emotionalen Dimension von unschätzbarem Wert. Das Gefühl weist den Weg zu Qualitäten des Erlebens und Verhaltens, die den Belangen der Person am unmittelbarsten entsprechen. Fähigkeiten im Umgang mit Gefühl sind damit für Sozialpädagogen von genauso großer Bedeutung wie etwa die Kompetenz zu einer distanzierten Analyse von Problemlagen oder organisatorischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Das dreidimensionale Modell sozialpädagogischen Gefühls-Umgangs bietet die Möglichkeit, den Stellenwert des Emotionalen in der sozialpädagogischen Praxis aufzuzeigen. Es erlaubt darüber hinaus, Grundzüge einer Professionalisierung dieses Gefühls-Umgangs zu bestimmen. Als professionell ist der Umgang mit Gefühl in der sozialpädagogischen Praxis dann zu bezeichnen, wenn der Praktiker in der Lage ist, hinsichtlich der dimensionalen Ausprägung dieses Umgangs dem beruflichen Auftrag und den Bedürfnissen des Einzelfalles zu entsprechen, d.h.

- eine möglichst große Fähigkeit zu einer Wahrnehmung und zu einem Gewahrsein des eigenen und fremden Gefühls zu entwickeln,
- in der Interaktion mit dem Klienten dessen Emotionalität möglichst günstig steuern und fördern zu können,
- das eigene Gefühl so zu kontrollieren und gegenüber seinen Möglichkeiten zu öffnen, daß es der beruflichen Aufgabe und der eigenen Person dienlich ist.

Eine gefühlsbezogene Professionalisierung ist entsprechend darauf gerichtet, diese Fähigkeiten und Möglichkeiten zu unterstützen und zu entwickeln. Alle in dieser Arbeit behandelten Aspekte von Gefühl können diesbezüglich Berücksichtigung finden (vgl. Teil B.). Dabei kommt auch der Ebene des metaemotionalen Bezuges große Bedeutung

zu. Die vorherrschenden kulturellen Umgangsweisen mit Gefühl wirken wesentlich auf die Lebenswirklichkeit der Menschen ein. Sie bestimmen das alltägliche, private Leben maßgeblich mit und stellen die vielleicht unmittelbarste Form einer Vergesellschaftung des Individuums dar. Sie bilden einen wesentlichen Teil seines Leidens und dessen Linderung. Daher muß Gefühl auch von der Sozialpädagogik als ein wichtiger Gegenstand wahrgenommen und problematisiert werden. Hierfür ist eine wissenschaftliche Aufarbeitung unerlässlich, die alle relevanten Bezugsdisziplinen einbezieht und die Sozialpädagogik in die Lage versetzt, einer Komplexität und Reichhaltigkeit des Phänomens gerecht zu werden, die letztlich verweist auf die Vielfalt der Seinsmöglichkeiten des Menschen.

## Literatur

- Achtenhagen, Frank/Lüdecke, Sigrid, Sembill, Detlef: Zur Rolle und Bedeutung "emotionaler Befindlichkeit" für das Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen. In: Zeitschr. f. Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84, 1988, S. 50-68.
- Adorno, Th. W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt, 1979.
- Aleios: T'u-ch'uan, grüne Wunderdroge Tee. Wien, 1991.
- Anderson, John R.: Kognitive Psychologie. Heidelberg, 1996.
- Argyle, M.: Körpersprache und Kommunikation, Paderborn, 1979.
- Arnold, M.B.: Emotion and personality (2 vol.). New York, 1960.
- Averill, J.R.: A semantic atlas of emotional concepts. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 1975, 5, 330 (Ms. No.1103).
- Ders.: Emotions. In: Staub, E. (Hg.): Personality. Basic aspects and current research. New York, 1980.
- Averill, J.R./ Nunley, E.P.: Die Entdeckung der Gefühle. Hamburg, 1993.
- Baacke, 1993; für den Lebensstil des „Fixers“ vgl.
- Bachelard, Gaston: Poetik des Raumes. München, 1960.
- Badura, Bernhard: Interaktionsstreß – Zum Problem der Gefühlsregulierung in der modernen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, 5, 1990, S. 317-328.
- Baecker, Dirk: Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, 23, 1994, S. 93-110.
- Bänninger-Huber, Eva: Mikroanalytische Untersuchungen affektiver Regulierungsprozesse in Paar-Interaktionen. In: Zeitschrift für klinische Psychologie, 19, 2, 1990, S. 123ff.
- Bard, P.: A diencephalic mechanism for the expression of rage with specific referencies to the sympathetic nervous system. In: American Journal of Physiology, 1928, 84, S. 490-515.
- Barker, R.G.: Ecological psychology. Stanford, 1968
- Bateson, G./Jackson, D./Lidz, T./Wynne, L./Searles, H.F.: Schizophrenie und Familie. Frankfurt/Main, 1975.
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Frankfurt/Main, 1986.
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/Main 1989.
- Benner, Dietrich: Läßt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen? (1979). In: Ders. (Hrsg.): Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 1994.
- Berger, H. In: Völger, Gisela (Hg): Rausch und Realität-Drogen im Kulturvergleich.(Bd.2). Köln 1981.
- Berkowitz, L.: Aggression. New York, 1962.
- Beuys, J.: Jeder Mensch ein Künstler (Gespräch auf der Documeta 5 1972; aufgezeichnet von C. Bodemann-Ritter). Frankfurt, 1975.
- Beuys, J.: Ich durchsuche Feldcharakter; in Harlan, V. u.a.: Soziale Plastik (3.Aufl.). Achberg, 1984 (a), S.121.1984,
- Beuys, J., Blume, B., Rappmann, R.: Gespräche über Bäume (3.Aufl.). Wangen, 1994.
- Bickel, Rolf: Mehr Wertschätzung der Emotionen in der pädagogischen Arbeit. In: Pädagogik, 45, 5, 1990, S. 405-410.
- Bienek, H.: Werkstattgespräche mit Schriftstellern. München, 1965.
- Binnig, G.: Aus dem Nichts: Über die Kreativität von Natur und Mensch (4. Aufl.; 1.Aufl.1989). München, 1992.
- Binswanger, , L.: Das Raumproblem in der Psychopathologie, in: L: Binswanger: Ausgewählte Aufsätze (2. Aufl.). Bern, 1955, 174-225.
- Birbaumer, Niels: Psychophysiologische Ansätze. in: H.A.Euler, H.Mandl: Emotionspsychologie. München 1983, 45-52.
- Birbaumer, N. u. Schmidt, R.F.: Biologische Psychologie. Berlin, 1996.
- Birdwhistell, R.L.: Kinesics; in: D.L. Sills (Ed.): International encyclopedia of the social sciences, vol. 8. New York, 1968, 379-385.
- Birdwhistell, R.L.: Kinesik; in: K.R.Scherer, H.G.Wallbott (Hg.): Nonverbale Kommunikation: Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten. Weinheim, 1979, 192-202.
- Bloch, S.: Modèles effecteurs des émotions fondamentales: relation entre rythme respiratoire, posture, expression faciale et expérience subjective. Bulletin de Psychologie, 1986, 39, 843-846.
- Bloch, S.: Effector patterns of basic human emotions: an experimental model for emotional induction. Behav. Brain Res., 1989, 33, 330.
- Bloch, S., Lemeignan, M., Aguilera-T, N.: Specific respiratory patterns distinguish among human basic emotions, International Journal of Psychophysiology, 1991, 11, 141-154.
- Bloch, S., Lemeignan, M.: Precise respiratory-posture-facial patterns are related to specific basic emotions. Bewegung & Hulpverlening, 1992, 1, 31-39.
- Bock, Teresa: Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Stuttgart 1986.

- Bollnow, O.F.: Die pädagogische Atmosphäre. Heidelberg, 1970.
- Bollnow, O.F.: Mensch und Raum (2. Aufl.). Stuttgart 1971.
- Bösel, R.: Biopsychologie der Emotionen. Berlin 1986.
- Bossi, J.: Augen-Blicke. Bern, 1995.
- Bottenberg, E.H.: Empirische Dimensionierung emotionaler Vorgänge, Diss. (unveröff. Teil). Würzburg, 1970(b).
- Bottenberg, E.H.: Emotionspsychologie. München, 1972.
- Bottenberg, E.H.: Neuer Umgang mit Gefühlen. Ein anthropologisch-integrativer Ansatz der Psychologie: Originäres Gefühl, Affektozept, Meta-Emotion und Authentizierung der Gefühle. Integrative Therapie, 1991, 17, 393-420.
- Bottenberg, E.H., Gefühl - Annäherungen, in: E.H. BOTTENBERG: Eine Einführung in die Sozialpsychologie - geöffnet für einige humanistische und ökologische Fragen. Regensburg, 1996.
- Bottenberg, E.H.: Stimmung: Dimensionierte Messung, Situations- und Persönlichkeitsabhängigkeit. Psychologie und Praxis, 1970, 14, 18-57(a).
- Bottenberg, E.H.: Zur Stimmungsdiagnose: Ein bifaktorielles Stimmungswortinventar. Psychopathometrie, 1976, 2, 9-18.
- Bottenberg, E.H.: Neuer Umgang mit Gefühlen; in: H. Petzold (Hg.): Die Wiederentdeckung des Gefühls. Paderborn, 1995, S.15-46
- Bottenberg, E.H.: Seele im Lichtzwang - im Lichtzwang der Seele: eine Assemblage. Sankt Augustin, 1994.
- Bottenberg, E.H.: Vorbemerkungen zum Zusammenhang zwischen Gefühl und Imagination. Unveröffentlichter Vortrag, AG Psychothreskie, München, 1995b.
- Bottenberg, E.H./Daßler, H.: Wege in die Psychologie des Gefühls. Regensburg, 1997.
- Braun, Otto/Bauer, Johannes (Hrsg.): Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher: Werke ; Auswahl in vier Bänden, Leipzig, 1911.
- Broca, B.: Le grand-lobes limbique et la scissure limbique dans la série des mammifères. Revue d'Anthropologie 7, 1878.
- Brüntrup, Godehard: Das Leib-Seele-Problem – eine Einführung. Stuttgart, 1996.
- Bucher, Rue und Strauss, Anselm: Wandlungsprozesse in Professionen (1961). In: Luckmann, T./Sprondel, W.M. (Hrsg.): Berufssoziologie: Köln, 1972, S. 182-197.
- Buddrus, Volker (Hrsg.): Die "verborgenen" Gefühle in der Pädagogik. Hohengehren, 1992.
- Buer, Ferdinand (Hrsg.): Morenos therapeutische Philosophie. Opladen, 1989.
- Bühler, Karl: Die Krise der Psychologie. Jena, 1929.
- Jung, C.G.: Psychologische Typen. GW 6, Olten, 1989.
- Cahnman, Werner J.: Tönnies in Amerika. In: Lepenies, Wolf (Hrsg.): Geschichte der Soziologie. Frankfurt/Main, 1981.
- Cannon, W.B.: The James-Lange theory of emotions. in: America Journal of Psychology, 39, 1927.
- Carr-Saunders, A.M.: Professions – their organizations and place in society. Oxford, 1928.
- Ciampi, L. u. Dauwalder, H.-P.(Hg.): Zeit und Psychiatrie. Bern, 1990.
- Colett, P.: Der Europäer als solcher ... ist unterschiedlich. Hamburg, 1994.
- Combe, Arno/Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main, 1996.
- Dahrendorf, Ralf: Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Opladen, 1977.
- Damasio, A.R.: Descartes' Irrtum. München, 1994.
- Daßler, H./Müller, M./Schwarz, T.: Reality Zapping oder vom Nutzen von Systemtheorie und Konstruktivismus für die Sozialarbeit. In: neue praxis, 6, 1997, S. 503-513.
- Delgado, J.M.R.: Gehirnschrittmacher. Frankfurt, 1971.
- Derbolav, Josef: Die Entwicklungskrise der deutschen Pädagogik. In: Bokelmann, H./Scheuerl, H. (Hrsg.): Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf. Heidelberg, 1970.
- Descartes, René: Die Leidenschaften der Seele. Hamburg, 1984.
- Dewe, Bernd/ Ferchhoff, Uwe/ Radkte, Frank-Olaf: Erziehen als Profession. Opladen, 1992.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Scherr, A./Stüwe, G.: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim, 1995.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe: Professionalisierung. In: Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, 1984.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe: Sozialpädagogik – Über ihren Status als Disziplin und Profession. In: neue praxis, 1, 1996, S. 3-16.
- Drees, A.: Psychopharmaka. in: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Frankfurt/M, 1986.
- Dreitzel, Hans-Peter: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart, 1972.
- Doorn, Jaques von: Probleme der Professionalisierung in der Sozialarbeit. In: Otto, H.-U./Utermann, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf – Auf dem Weg zur Professionalisierung? München, 1973, S. 66-74.

- Duerr, Hans-Peter: Der Mythos vom Zivilisationsprozeß, Bd. 1: Nacktheit und Scham, Frankfurt/Main, 1988.
- Duffy, E.: An explanation of 'emotional' phenomena without the use of the concept of emotion. *J. gen. Psychology*, 1941, 25, 283-293.
- Duffy, E.: The concept of energy mobilization, *Psychol. Rev.*, 58, 1951, 30-40.
- Duffy, E.: Activation and behavior. New York, 1962.
- Dunkel, Wolfgang: Wenn Gefühle Arbeitsgegenstand werden – Gefühle im Rahmen personbezogener Dienstleistungstätigkeiten. In: *Soziale Welt*, 1, 1988, S. 66-85.
- Durkheim, Emile: Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903 (Soziologische Texte 86), Neuwied, 1973.
- Eberle, F./Maindok, H.: Einführung in die soziologische Theorie. München, 1984.
- Eibl-Eibesfeldt, I.: Die Biologie des menschlichen Verhaltens. München, 1984.
- Ekman, P.: Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. in: J. Cole (Hg.): *Nebraska Symposium on Motivation* 1971. Lincoln, 1972.
- Ekman, P.: Zur kulturellen Universalität des emotionalen Gesichtsausdrucks; in: K.R. Scherer u. H.G. Wallbott (Hg.): *Nonverbale Kommunikation*. Weinheim, 1979, 50-58.
- Ekman, P.: Methods for measuring facial action; in: K.R. Scherer & P. Ekman (Eds.): *Handbook of methods in nonverbal behavior research*. Cambridge, 1982, 45-90.
- Ekman, P. et al: Universals and cultural differences in the judgements of facial expressions of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, 53, 712-717.
- Ekman, P.: Gesichtsausdruck und Gefühl. Paderborn, 1988.
- Ekman, P., Friesen, W.V.: The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage and coding. *Semiotica*, 1963, 1, 49-98.
- Ekman, P., Friesen, W.V., Ellsworth, Ph.: *Gesichtssprache*. Wien, 1974 (engl. Original, 1972).
- Ekman, P., Friesen, W.V.: *Unmasking the face*. Englewood Cliffs, 1975.
- Ekman, P., Friesen, W.V.: Measuring facial movement. *Environmental Psychology and nonverbal behavior*, 1976, 1, 56-75.
- Ekman, P., Friesen, W.V.: Investigator's guide: Facial Action Coding System. Palo Alto, 1978.
- Ekman, P., Lazarus, R.S., Opton, R.T., Friesen, W.V., Averill, J.R., Mahlstrohm, E.J.: Facial behavior and stress in two cultures. Unveröffentl. (1970).
- Elias, N.: *Über den Prozeß der Zivilisation* (2.Bde.). Frankfurt, 1976.
- Erdmann, G.: Vegetatives Nervensystem und Emotionen. in: H.A.Euler, H.Mandl: *Emotionspsychologie*. München, 1983.
- Ertel, S.: Die emotionale Natur des „sematischen Raumes“. *Psychol. Forschung*, 1964, 28, 1-28.
- Espenschied, R.: *Das Ausdrucksbild der Emotionen*. München, 1985.
- Etzioni, Amitai: *The semi-professions and their organization*, New York, 1969.
- Ewert, O.: Ergebnisse und Probleme der Emotionsforschung. in: H.Thomae (Hg.): *Theorien und Formen der Motivation*, Enzyklopädie der Psychologie, C, IV, Bd. 1, 1982, 397-452.
- Fahrenberg, J.: *Psychophysiologische Persönlichkeitsforschung*. Göttingen, 1967.
- Fahrenberg, J.: Psychophysiological individuality: a pattern analytic approach to personality research and psychosomatic medicine; in: S. Rachman & T. Wilson (Eds.): *Advances in behavior research and therapy*, Vol. 8, New York, 1986, 43-101.
- Fährmann, R.: Elemente der Stimme und Sprachweise; in K.R. Scherer (Hg.): *Vokale Kommunikation*. Weinheim, 1982, 138-163.
- Fourastie, Jean: *Die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts*. Köln-Deutz, 1954.
- Freud, S. : *Das Unbewußte* (1915), in: *Psychologie des Unbewußten* (Studienausgabe Bd. 3), Frankfurt 1975, S. 119-162.
- Gäbe, L. (Hrsg.): *Descartes, R.: Meditationen über die Grundlagen der Philosophie*. Hamburg, 1992.
- Gartner, Alan/Riessman, Frank: *Der aktive Konsument in der Dienstleistungsgesellschaft : Zur politischen Ökonomie des tertiären Sektors*. Frankfurt/Main, 1978.
- Gebsattel, V.E.v.: *Prolegomena einer medizinischen Anthropologie*. Berlin, 1954.
- Geschwinde, T.: *Rauschdrogen-Marktformen und Wirkungsweise*. Berlin 1990.
- Giesecke, Hermann: *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim, 1997.
- Goffman, E.: *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt/Main, 1971.
- Goldsworthy, Andy: *Holz*. Frankfurt/Main, 1996.
- Goode; William J.: *Professionen und die Gesellschaft. Die Struktur ihrer Beziehungen*. (1957). In: Luckmann, T./Sprondel, W.M.: *Berufssoziologie*. Köln, 1972, S. 157-168.
- Graumann, , C.F.: Interaktion und Kommunikation. in: *Handbuch der Psychologie*, Bd. 7, 1972, 1109-1263.
- Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm: *Deutsches Wörterbuch*, München, 1984; Original 1889.
- Groeben, N./Wahl, D./ Schlee, J./Scheele, B.: *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorie. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen, 1988.
- Groeben, N./Scheele, B.: *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt, 1976.

- Haberland, E.: Kaffee in Äthiopien. in: G.Völger, K.v.Welck: Rausch und Realität - Drogen im Kulturvergleich. Hamburg, 1982.
- Habermas, Jürgen: Thesen zur Theorie der Sozialisation. Skript zur Vorlesung an der J.W.v.G. - Universität Frankfurt/Main, Sommersemester 1968.
- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns (2 Bände), Frankfurt, 1981.
- Habermas, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie *kommunikativer Kompetenz*. In: Ders./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/Main, 1974.
- Hall, E.T.: The silent language. New York, 1959.
- Hall, E.T.: A system for the notation of proxemic behavior. *American Anthropologist*, 1963, 65, 1003-1026.
- Hannibal, Otto: Das Zeiterleben in der Schizophrenie. In: *Studium Generale*, 8, 1955, S. 607-611.
- Harlan, V., Rappmann, R., Schata, P.: Soziale Plastik (3.Aufl.). Achberg, 1984.
- Hart, J., Binder, J., Corriere, R.: Lebendiges Fühlen. Frankfurt. 1983.
- Hartmann, Heinz: Arbeit, Beruf, Profession. In Luckmann, T./Sprondel, W.M. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln, 1972.
- Haupt, Bernhard: Vom Interventionismus zur Professionalität. In: *neue praxis*, 1, 1995, S. 32-55.
- Heidegger, M.: Bauen - Wohnen - Denken. in: Heidegger, M.: Vorträge und Aufsätze (5. Aufl.). Pfullingen, 1985, §139-156.
- Heiner, Maja (Hrsg.): Praxisforschung in der sozialen Arbeit. Freiburg 1988.
- Dies.: Nutzen und Grenzen systemtheoretischer Modelle für eine Praxis professionellen Handelns (Teil1). In: *neue praxis* 5, 1995, S. 427-441; (Teil2) in: *neue praxis*, 6, 1995, S. 525-546.
- Heller, Agnes: Theorie der Gefühle. Hamburg, 1980.
- Hellhammer, D./Ehlert, U.: Aktivitätsaufbau. In: Linden, M. u. Hautzinger, M. (Hg.): Verhaltenstherapie. Berlin, 1996.
- Hinz, J.: Persönlichkeit, Kreativität und Ästhetik als Ausdruck psychischer Prozesse. *Braunschweiger Arbeiten*, 1994, Nr.1.
- Hochschild, Arlie R.: Das gekaufte Herz. Frankfurt/Main, 1990.
- Hoffmann, H.-J.: Kleidersprache. Berlin, 1985.
- Hoffmann, N.: Einstellungsänderung. In: Linden, M. u. Hautzinger, M. (Hg.): Verhaltenstherapie. Berlin, 1996.
- Hofmann, A.: LSD – Seine Erfindung und Stellung innerhalb der Psychodrogen. In: Völger, G., Welck, K.V.: Rausch und Realität. Hamburg, 1982.
- Hollstein, Walter/Meinhold, Marianne (Hrsg.): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Frankfurt/Main, 1973.
- Holmer, N.M.: Amerindian Structure Types. *Sprakliga Bidrag*, 1956, vol. 2, Nr. 6.
- Hörmann, H.: Psychologie der Sprache. Berlin, 1967.
- Hornstein, Walter/Lüders, Christian: Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 1989, S. 749-769.
- Illich, Ivan (Hrsg.): Entmündigung durch Experten – zur Kritik der Dienstleistungsberufe. Frankfurt/Main 1983.
- Ipfling, Heinz-Jürgen (Hrsg.): Die emotionale Dimension in Unterricht und Erziehung. München, 1974.
- Jacobi, J.: Die Psychologie von C.G. Jung. Frankfurt, 1982.
- James, W.: What is an emotion?, *Mind*, 19, 1884, 188-205.
- James, W.: Psychologie (2.Aufl.). Leipzig, 1920.
- Janke, W., Erdmann, G.: Pharmakopsychologie; in: P. Riederer u.a. (Hg.): Neuropsychopharmaka, Bd.1. Wien, 1992, 109-130.
- Janke, W., Debus, G., Erdmann, G., Hüppe, M.: Befindlichkeitsskalierung anhand von Kategorien und Eigenschaftswörtern. Würzburg, Lehrstuhl für Biologische und Klinische Psychologie, Universität Würzburg, 1997.
- Janke, W.: Pharmaka und Emotionen. in: H.A.Euler, H.Mandl.(Hg.): Emotionspsychologie. München, 1983.
- Janke, W.: Pharmakologie und Toxikologie; in: W.-D. Gerber, H.-D. Basler, U. Tewes (Hg.): Medizinische Psychologie. München, 1994, 339-363.
- Jensen, Stefan (Hrsg.): Talcott Parsons – Zur Theorie sozialer Systeme.
- Jonas, Hans: Macht oder Ohnmacht der Subjektivität. Frankfurt/Main, 1987.
- Jong-Meyer, R. de: Hierarchiebildung. In: Linden, M. u. Hautzinger, M. (Hg.): Verhaltenstherapie. Berlin, 1996.
- Joppien, Heinz-Jürgen: Pädagogische Interaktion. Bad Heilbrunn, 1981.
- Kahle, Gerd: Handlung, Emotion, Selbst. Dissertation Universität Bayreuth, 1982.
- Kast, V.: Imagination als Raum der Freiheit (2. Auflage). Olten, 1988.
- Kehrbach, Karl/Flügel, Otto (hrsg.): Johann Friedrich Herbart: Sämtliche Werke. Aalen, 1989-
- Kessel, Wolfgang: Emotionen im Lehrerberuf. In: *Pädagogik*, 44, 5, 1989, S. 397-406.
- Kiper, Hanna: Emile und der Antinomielehrer: Die Lehrer-Schüler-Beziehung in der Diskussion. In: *Päd extra*, 22, 1994, S. 28-32.
- Kiper, Hanna: Vom "Blauen Engel" zum "Club der toten Dichter": Literarische Beiträge zur Schulpädagogik. Hohengehren, 1998.

- Kleinginna, P.R./Kleinginna, A.M.: A categorized list of emotion definitions with suggestions for a consensual definition. In: *Motivation and Emotion*, 5, 1981, S. 345-379.
- Kleve, Heiko: *Konstruktivismus und Soziale Arbeit*. Aachen, 1996.
- Koring, Bernhard: Zur Professionalisierung der Lehrfähigkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 1989, S. 771-788.
- Koenig, O.: *Kultur und Verhaltensforschung*. München, 1970.
- Kornadt, H.J.: *Aggressionsmotiv und Aggressionshemmung*, Bd.1, Bern, 1982.
- Krüger, F.: *Das Wesen der Gefühle*. Leipzig, 1928.
- Kruse, L.: *Räumliche Umwelt*. Berlin, 1974.
- Kurtz, R. u. Prester, H.: *Botschaften des Körpers - Bodyreading: ein illustrierter Leitfaden*. München 1979 (7. Auflage 1993).
- Kutter, Peter: Über die Rolle der Emotionen in der Psychoanalyse. In: *Psychoanalyse* 3, 1980, S. 188-201.
- LaBarre, W.: Die kulturelle Basis von Emotionen und Gesten (1947); in: G. Kahle (Hg.): *Die Logik des Herzens*. Frankfurt, 1981, S.155-176.
- Lamette, J.O.de: *Die Maschine Mensch*, n. der Übers. v. C. Becker, Hamburg, 1990.
- Landwehr, R./Baron, R. (Hrsg.): *Geschichte der Sozialarbeit*. Weinheim, 1983.
- Lange, C.: *Über Gemüthsbewegungen*. Leipzig 1887.
- Lantermann, E.D.: *Die dunkle Kammer*. Weinheim, 1986.
- Larbig, W.: *Limbisches System und Emotionen*. in: H.A. Euler u. H. Mandl: *Emotionspsychologie*. München, 1983.
- Laucken, Uwe: *Denkformen der Psychologie. Dargestellt am Entwurf einer Logographie der Gefühle*. Bern, 1989.
- Laux, G., Dietmaier, O., König, W.: *Psychopharmaka*. Stuttgart, 1990.
- Lazarus, R.S.: On the primary of cognition. In: *American Psychologist*, 39, 1984, S. 124-129.
- Lazarus, R.S.: *Psychological stress and the coping process*. New York, 1966.
- LeDoux, J.E.: *Das Netz der Gefühle*. München, 1998.
- LeDoux, J.E.: Das Gedächtnis für Angst. in: *Spektrum der Wissenschaft*, 8, 1994, 76-83.
- LeDoux, J.E.: Emotional networks in the brain. in: M.Lewis, J.M.Haviland (Eds): *Handbook of emotions*, New York, 1993, 105-117.
- Legewie, H./Ehlers, W.: *Knaurs moderne Psychologie*. München, 1994.
- Leeper, R.: A motivational theory of emotion to replace emotion as disorganized response. *Psychological Review*, 1948, 55, 5-21.
- Lenzen, Dieter: *Erziehungswissenschaft-Pädagogik. Geschichte-Konzepte-Fachrichtungen*. In: Ders.(Hrsg.): *Erziehungswissenschaft*. Reinbek, 1995.
- Lersch, Ph.: *Aufbau der Person* (11. Auflage). München, 1970.
- Leutz, , G.A.: *Psychodrama. Theorie und Praxis*. Heidelberg, 1974.
- Levenson, R.W.: Emotion and the automatic nervous system: A prospectus on autonomic specificity; in: H.L. Wagner (Ed.): *Social psychophysiology and emotion: Theory and clinical applications*. New York, 1988, 17-42.
- Linden, M.: *Entspannungstraining*. In: Linden, M. u. Hautzinger, M. (Hg.): *Verhaltenstherapie*. Berlin, 1996.
- Linden, M. u. Hautzinger, M. (Hg.): *Verhaltenstherapie*. Berlin, 1996.
- Lindsley, D.B.: Emotion; in: S.S. Stevens (Ed.): *Handbook of experimental psychology*. New York, 1951, 473-516.
- Lingesleben, Otto: Die Berufssituation der Sozialarbeiter und Tendenzen der Professionalisierung. In: Otto, H.-U./Utermann, K. (Hrsg.): *Sozialarbeit als Beruf – Auf dem Weg zur Professionalisierung?* München, 1973, S. 31-66.
- Lüders, Christian: Der "wissenschaftlich ausgebildete Praktiker" in der Sozialpädagogik – zur Notwendigkeit der Revision eines Programms. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 1997, S. 635-651.
- Luhmann, Niklas: *Gesellschaftsstruktur und Semantik: Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*, Bd.1, Frankfurt/Main, 1980.
- Luhmann, Niklas: *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/Main, 1984.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, 3, 1979, S. 345-365.
- Lutz, R.: *Genußtraining*. In: Linden, M. u. Hautzinger, M. (Hg.): *Verhaltenstherapie*. Berlin, 1996.
- Macha, Hildegard: Der Sinn des Emotionalen in der Erziehung – vom angemessenen Umgang mit Gefühlen. In: *Pädagogische Rundschau*, 42, 1988, S. 421-442.
- Macha, Hildegard: *Emotionale Erziehung – ein erziehungsphilosophischer Beitrag zur Individualitätsentwicklung*. Frankfurt/Main, 1984.
- MacLean, P.D.: Some psychiatric implications of physiological studies on frontotemporal portion of limbic system. in: *Electroencephalography and clinical neurophysiology*, 4, 1952, 407-418.
- Maelicke, Bernd (Hrsg.): *Qualitätsmanagement in sozialen Betrieben und Unternehmen*. Baden-Baden 1996.



- Mannhaupt, H.R.: Produktionsnormen für verbale Reaktionen zu 40 geläufigen Kategorien. Sprache und Kognition, 1983, 2, 264-278.
- Maranon, G.: Contribution à l'étude de l'action émotive de l'adrénaline. in: Rev. française d'endocrinologie, 2, 1924, 301-325.
- Marx, W.: Das Wortfeld der Gefühlsbegriffe. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 1982, 29, 137-146.
- Maslows, A.H.: Psychologie des Sein (engl. Original 1968). München, 1973.
- Maslows, A.H.: Motivation und Persönlichkeit (2. Auflage). Olten, 1978.
- McKnight, John: Professionelle Dienstleistung und enzmündigende Hilfe. In: Illich, Ivan u.a.: Entmündigung durch Experten – zur Kritik der Dienstleistungsberufe. Hamburg, 1979.
- Mees, U.: Die Struktur der Emotionen. Göttingen, 1991.
- Mehrabian, A.: Nonverbal Communication. Chicago, 1972.
- Merten, Roland: Autonomie der sozialen Arbeit – Zur Funktionsbestimmung als Profession und Disziplin. Weinheim 1997.
- Meyer, W.U.: Attributionstheoretische Ansätze. In: Euler, H.A./Mandl, H. (Hrsg.): Emotionspsychologie, München, 1983.
- Meyer, W.U., Schützwohl, A., Reisenzein, R.: Einführung in die Emotionspsychologie, Bd. 1, Bern, 1993.
- Minkowski, E.: Zum Problem der erlebten Zeit. Studium Generale, 1955, 8, 601-607.
- Mok, Albert L.: Alte und neue Professionen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 21, S. 770-781. 1969.
- Mollenhauer, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim, 1979.
- Ders.: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Handelns. Weinheim, 1987, Original, 1959.
- Moreno, J.L.: Who shall survive? Washington, 1934.
- Müller, Burkhard: Wissenschaftlich denken – laienhaft handeln? – Zum Stellenwert der Diskussion über sozialpädagogische Methoden. In: Rauschenbach, T./Ortmann, F./Karsten, M.-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick – Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim, 1993.
- Ders.: Jugendarbeit, Lohnarbeit, Gefühlsarbeit. In: Jahrbuch der Sozialarbeit 3, Reinbek 1979, S. 143-157.
- Müller-Thurau, C.-P.: Lexikon der Jugendsprache. Düsseldorf, 1985.
- Münchmeier, R.: Zugänge zur Geschichte der Sozialarbeit. München, 1981.
- Naess, A.: The deep ecological movement: Some philosophical aspects. Philosophical Inquiry, 1986, 8, 10-31.
- Niemeyer, Christian: Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim, 1998.
- Nohl, Herman: Die Theorie der Bildung. In: Nohl/Pallat: Handbuch der Pädagogik, Bd. 1, Langensalza, 1933.
- Nohl, Herman: Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrtsarbeit (1926). In: Ders.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/Main, 1949.
- Ders.: Die Ausbildung der Sozialpädagogen durch die Universität (1924). In: Furck, C.-L., u.a. (Hrsg.): Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik. Weinheim, 1965, S. 71-76.
- Ders.: Der Sinn der Strafe (1925). In: Ders.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/Main, 1949.
- Ders.: Die pädagogische Idee in der öffentlichen Jugendhilfe (1928). In: Ders.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/Main, 1949.
- Ders.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/Main, 1963.
- Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W.: Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main, 1996, S. 70-182.
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J.: Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik. In: Zedler, P./Moser, H. (Hrsg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Opladen, 1983.
- Oerter, Rolf/Weber, Erich (Hrsg.): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung. Donauwörth, 1975.
- Oguro, T.: Ihr Deutschen - wir Japaner. Ein Vergleich von Mentalität und Denkweise. Düsseldorf, 1984.
- Oksaar, Els: Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik. Stuttgart, 1987.
- Olds, J. u. Milner, P.: Positive reinforcement produced by electrical stimulation of septal area and other regions of rat brain. in: Journal of Comparative and Physiological Psychology, 47, 1954, 419-427.
- Olk, Thomas: Abschied vom Experten – Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim 1986.
- Orthband, Eberhard: Soziale Arbeit. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Stuttgart 1986.
- Ortony, A., Clore, G.L., Collins, A.: The cognitive structure of emotions. Cambridge, 1988.
- Osgood, C.E.: The nature and measurement of meaning. Psychological Bulletin, 1952, 49, 197-237.
- Oster, H. u. Ekman, P.: Facial behavior in child development. Minnesota Symposium on Child Psychology, 11, 1978, 231-176.

- Otto, H.-U.: Zum Verhältnis von systematisierten Wissen und praktischem Handeln in der Sozialarbeit. In: Otto, H.-U./Utermann, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf – Auf dem Weg zur Professionalisierung? München, 1973, S. 87-98.
- Otto, H.-U./Utermann, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf – Auf dem Weg zur Professionalisierung? München, 1973.
- Paepcke, F. (Hrsg.): Blaise Pascal: Le coeur et ses raisons. – Pensées (Logik des Herzens – Gedanken). München, 1982.
- Parsons, Talcott: The Social System. Toronto 1968.
- Pekrun, Reinhard: Kognition und Emotion in studienbezogenen Lern- und Leistungssituationen. In: Unterrichtswissenschaft, 20, 4, 1992, S. 308-324.
- Perls, F.S., Heferline, R.F., Goodman, P.: Gestalt-Therapie (2. Aufl.). Stuttgart, 1979.
- Peters, Helge: Die mißlungene Professionalisierung der Sozialarbeit. In: Otto, H.-U./Utermann, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf – Auf dem Weg zur Professionalisierung? München, 1973, S. 99-124.
- Petzold, Hilarion: Die Wiederentdeckung des Gefühls. Paderborn, 1995.
- Petzold, H./Orth, I. (Hrsg.): Die neuen Kreativitätstherapien, Handbuch der Kunsttherapie, Bd. 2. Paderborn, 1990.
- Popitz, Heinrich: Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie. Tübingen, 1972.
- Popper, K. u. Eccles, J.C.: Das Ich und sein Gehirn. München, 1982.;
- Puhl, Ria: Sozialarbeitswissenschaft. Weinheim 1996.
- Prim, R. u. Tilmann, H.: Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. Heidelberg, 1979.
- Putnam, Hilarion: Mind, language and reality. Cambridge, 1975.
- Rabe-Kleberg, Ursula: Professionalität und Geschlechterverhältnis – Oder: Was ist “semi” an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, Arno/Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main, 1996. S. 276-302.
- Radtke, Frank-Olaf: Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen, 1996.
- Raichle, M.E.: Bildliches Erfassen von kognitiven Prozessen. Spektrum der Wissenschaft, 6, 1994. 56-63.
- Reisenzein, Rainer: Attributionstheoretische Beiträge zur Emotionsforschung und ihre Beziehung zu kognitiven lerntheoretischen Formulierungen. In: Eckensberger, L.H./Lantermann, E.D.: Emotion und Reflexivität. München, 1985.
- Revers, J.W.: Gefühl, Wille, Persönlichkeit, in: D. Katz, R. Katz (Hg.): Kleines Handbuch der Psychologie (3.Aufl.). Stuttgart, 1972, S.198-254.
- Riesman, David: Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters. Hamburg, 1958.
- Rogers, C.R.: Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart, 1973.
- Rombach, H.: Der Ursprung. Freiburg, 1994.
- Rosaldo, M.Z.: Knowledge and passion: Illogot notions of self and social life. Cambridge, 1980.
- Rosaldo, M.Z.: Toward an anthropology of self and feeling. in: R.A.Schweder, R.A.Levine (Hg.): Cultural theory: Essays on mind, self and emotion. Cambridge, 1984.
- Rosenthal, B.G.: Von der Armut der Psychologie und wie ihr abzuhelpen wäre. Stuttgart, 1974.
- Rössner, Lutz: Elementar-Einführung in Probleme und Funktionen des Studiums der Sozialarbeitswissenschaft. Braunschweig, 1982.
- Roth, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, 3, 1962.
- Rüchemeyer, Dietrich: Ärzte und Rechtsanwälte: Bemerkungen zur Theorie der Professionen. In: Luckmann, T./Sprondel, W. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln, 1972.
- Rüchemeyer, Dietrich (Hrsg.): Talcott Parsons – Beiträge zur soziologischen Theorie. Darmstadt, 1973.
- Ryle, Gilbert: Der Begriff des Geistes. Stuttgart, 1969.
- Sachße, Christoph/Tennstedt, Florian: Bettler, Gauner und Proleten – Armut und Armenfürsorge in der deutschen Geschichte. Hamburg, 1983.
- Salomon, Alice: Soziale Frauenbildung. Leipzig, 1908.
- Salomon, Alice: Die Ausbildung zum sozialen Beruf. Berlin, 1927.
- Salomon, Alice: Die Frau in der sozialen Hilfstätigkeit. In: Lange, Helene/Bäumer, Gertrud (Hrsg.): Handbuch der Frauenbewegung, Teil II, Weinheim, 1981.
- Sapir, E.: Language. New York, 1921.
- Sartre, J.P.: Esquisse d’une théorie des émotions. Paris, 1939.
- Schachter, S.: The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In: Berkowitz, L. (Ed.): Advances in Experimental Social Psychology, 1, 1964, S. 49-80.
- Schaller, Klaus: Einführung in die Kommunikative Pädagogik. Freiburg/Br., 1978.
- Schandry, R.: Lehrbuch der Psychophysiologie (3. Aufl.). Weinheim, Weinheim, 1996.
- Schapp, W.: Philosophie der Geschichten. Leer, 1959.
- Scheele, B.: Emotionen als bedürfnisrelevante Bewußtseinszustände. Tübingen, 1990.
- Scherer, K.R. u. Wallbott, H.G (Hg.): Nonverbale Kommunikation. Weinheim, 1979.
- Scherpner, Hans: Geschichte der Jugendfürsorge. Göttingen, 1979.

- Schmidbauer, W.: Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Reinbek, 1977.
- Schmidt-Atzert, L.: Emotionspsychologie. Stuttgart, 1981.
- Schmidt-Atzert, L.: Lehrbuch der Emotionspsychologie. Stuttgart, 1996.
- Schütz, Alfred/Luckmann/Thomas: Strukturen der Lebenswelt. Neuwied, 1975.
- Schütze, Fritz: Sozialarbeit als bescheidene Profession. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtko, F.-O.: Erziehen als Profession. Opladen 1992.
- Schwendter, R.: Drogenabhängigkeit und Drogenkultur. Wien, 1992.
- Searle, John R.: Intentionalität. Frankfurt/Main, 1987.
- Ders.: Geist, Hirn und Wissenschaft. Frankfurt/Main, 1986.
- Selg, H., Mees, U., Berg, D.: Psychologie der Aggressivität (2.Aufl.). Göttingen, 1997.
- Selye, H.: The stress of life. New York, 1956.
- Sherrington, C.S.: Experiments on the value of vascular and visceral factors for the genesis of emotion. In: Proc. Roy. Social., 66, 1900, 390-403.
- Snyder, S.: Chemie der Psyche - Drogenwirkungen im Gehirn. Heidelberg, 1988.
- Spöhring, W.: Qualitative Sozialforschung. Stuttgart, 1989.
- Staufenbiel, G.: Die Teezeremonie in Japan. in: G.Völger, K.v.Welck: Rausch und Realität - Drogen im Kulturvergleich. Hamburg, 1982.
- Stichweh, Rudolf: Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion – Betrachtungen aus systemischer Sicht. In: Dewe, B./Ferchhoff, U./Radtko, (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen, 1992.
- Stichweh, Rudolf: Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W.: Pädagogische Professionalität, Frankfurt/Main, 1996, S.49-69.
- Strauss, Anselm/Fagerhaugh, Shizuko/Suczek, Barbara/Wiener, Carolyn: Social organization of medical work. Chicago, 1985.
- Dies.: Gefühlsarbeit – Ein Beitrag zur Arbeits- und Berufssoziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32, 1980, S. 629-651.
- Tenbruck, Friedrich H.: Zur deutschen Rezeption der Rollentheorie. In: Kölner Zeitschrift für Sozialpsychologie und Soziologie, 13, 1961, S. 1-41.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Professionstheorie für die Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik, 35, 1989, S. 809-824.
- Terhart, Ewald: Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, B. u.a. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen, 1992, S. 103-131.
- Theunissen, G.: Wege aus der Hospitalisierung. Bonn, 1991.
- Ders.: Selbstbestimmt – Leben. Annäherungen an ein Empowerment-Konzept für Menschen mit geistiger Behinderung, VHN-Skript, 1995.
- Thiersch, Hans: Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Thomas/Ortmann, Friedrich/Karsten, Maria-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick – Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim 1993.
- Ders.: Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft – Reminiszenzen zu einer hoffentlich bald überflüssigen Diskussion. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T.: Erziehungswissenschaft. Weinheim, 1994, 131-146.
- Ders.: Alltag. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Frankfurt/Main, 1986.
- Thole, Werner: Sozialpädagogik an zwei Orten. Professionelle und disziplinäre Ambivalenzen eines noch unentschiedenen Projektes. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Weinheim, 1994, S. 252-274.
- Tönnies, Ferdinand: Gemeinschaft und Gesellschaft. Berlin, 1926.
- Tryon, G.S.: Gedankenstopp. In: Linden, M. u. Hautzinger, M. (Hg.): Verhaltenstherapie. Berlin, 1996.
- Ulich, D.: Das Gefühl. München, 1982.
- Valins, S.: Cognitive effects of false heart-rate feedback. In: Journal of Personality and Social Psychology, 4, 1966, S. 400-408.
- Vogel, Stephan: Emotionspsychologie. Opladen, 1996.
- Voight, K.H. u. Fehm, H.L.: Hormone und Emotionen. In: H.A.Euler, H.Mandl: Emotionspsychologie. München, 1983.
- Vygotskij, L.S.: Die Lehre von den Emotionen. Münster, 1996.
- Waschulewski-Floruss, H./Miltner, W./Haag, G.: Biofeedback. In: Linden, M./Hautzinger, M. (Hrsg.): Verhaltenstherapie. Berlin, 1996.
- Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen, 1980.
- Weber, Max: Soziologische Grundbegriffe. Tübingen, 1978.
- Weiner, B.: The emotional consequences of causal ascriptions. In: Clark, M.S./Fiske, S.T. (Ed.): Affect and Cognition. New York, 1982.
- Weiner, B.: An attributionale theory of motivation and emotion. New York, 1986.
- Weisinger, Hendrie: Erfolg im Job mit EQ : mit emotionaler Intelligenz zu mehr Zufriedenheit, höherer Leistung und besseren Ergebnissen. Landsberg/Lech, 1998

- Weniger, E.: Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim, 1952.
- Whorf, B.L.: Sprache, Denken, Wirklichkeit. Reinbek, 1963.
- Willke, Helmut: Systemtheorie. Stuttgart, 1991.
- Wittgenstein, L.: Philosophische Untersuchungen, Frankfurt/M., 1995.
- Wittgenstein, L.: Tractatus logico-philosophicus. Frankfurt/M., 1978.
- Wolpe, J.: Praxis der Verhaltenstherapie. Bern, 1974.
- Wouters, Cas: Informalisierung und der Prozeß der Zivilisation. In: Gleichmann, P.R./Goudsblom, J./Korte, H.: Materialien zu Norbert Elias' Zivilisationstheorie. Frankfurt/Main, 1979, S. 279-298.
- Zajonc, R.B.: On the primacy of affect. in: American Psychologist, 39, 1984, 117-123.
- Zuckerman, M.: Sensation seeking. Hillsdale, N.J., 1979.
- Zuckerman, M.: Sensation seeking: A comparative approach to a human trait. The Behavioral and Brain Sciences, 1984, 7, 413-471.

## **LEBENS LAUF**

Geboren am 25.4.1965 in Braunschweig.

1971	Einschulung.
1984	Abitur an der Neuen Oberschule Braunschweig.
1986-1987	Studium der Geographie und Politikwissenschaft.
1987-1993	Studium der Erziehungswissenschaften, Studienrichtung Sozialarbeitswissenschaft, Studienabschluß „mit Auszeichnung“.
Seit 1994	Beschäftigung als Sozialpädagoge in der psychosozialen Rehabilitation psychisch kranker Menschen beim Verein „Ambet e.V.“ in Braunschweig.
1996	Beschäftigung als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Psychologie der TU-Braunschweig.
Seit 1997	Lehrbeauftragter für Statistik am Erziehungswissenschaftlichen Fachbereich der TU-Braunschweig.